



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – POSGRAP PROGRAMA
DE PÓS -GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL – PROSS

EDUCAÇÃO PERMANENTE E SERVIÇO SOCIAL: interfaces da formação das/os
assistentes sociais nas universidades federais e estaduais na Bahia

INGRID BARBOSA SILVA

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2020

INGRID BARBOSA SILVA

EDUCAÇÃO PERMANENTE E SERVIÇO SOCIAL: interfaces da formação das/os
assistentes sociais nas universidades federais e estaduais na Bahia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Serviço Social – PROSS, da Universidade Federal de
Sergipe, como requisito parcial a obtenção do título de
Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Nailsa Maria Souza Araújo

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2020

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
CENTRAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Silva, Ingrid Barbosa

S586e Educação permanente e serviço social : interface da formação das/os assistentes sociais nas universidades federais e estaduais na Bahia / Ingrid Barbosa Silva ; orientadora Nailsa Maria Souza Araújo. – São Cristóvão, SE, 2020.

154 f. : il.

Dissertação (mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Serviço social. 2. Educação permanente. 3. Assistentes sociais - Bahia. 4. Trabalho. 5. Formação profissional. 6. Universidades e faculdades pública - Bahia. I. Araújo, Nailsa Maria Souza, orient. II. Título.

CDU 364-47:377.8(813.8)

INGRID BARBOSA SILVA

EDUCAÇÃO PERMANENTE E SERVIÇO SOCIAL: interfaces da formação das/os assistentes sociais nas universidades federais e estaduais na Bahia

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Serviço Social.

Aprovada em: 30/10/2020

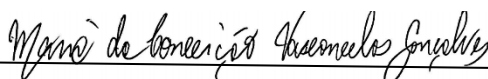
BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª. Dra. Nailsa Maria Souza Araújo
Universidade Federal de Sergipe - UFS
Presidente/Orientadora



Prof.ª. Dra. Adriana Freire Pereira Ferriz
Universidade Federal da Bahia - UFBA
(1ª Examinadora Externa)



Prof.ª. Dra. Maria Da Conceição Vasconcelos Gonçalves
Universidade Federal de Sergipe - UFS
(2ª Examinadora Interna)

*Dedico essa dissertação à minha querida mãe Sandra
Barbosa, por segurar minha mão nos momentos mais
difíceis e me incentivar a nunca desistir dos meus sonhos.
Sempre com as palavras generosas e o incentivo à luta.
“Você vai vencer, minha filha”
Essa conquista é nossa!*

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação é uma conquista a muitas mãos...

Devo contar que foi uma longa travessia de idas e vindas e até alguns percalços, mas nada que me tirasse à vontade de continuar, esse trajeto me serviu de estímulo e me impulsionou na busca de sua consolidação.

Primeiro gostaria de agradecer a **Deus** pela energia, força espiritual e mental. Ele se fez e faz presente em minha vida como ponto de alicerce e equilíbrio. Acalentador dos meus sonhos e planos, dos momentos difíceis e alegres.

Agradeço a minha família, em especial a minha **mãe** por todo apoio, presença, paciência, incentivo e confiança. Mesmo no período em que ficamos distantes, em cidades diferentes, sempre torceu para que eu fosse feliz, pela minha evolução e crescimento pessoal e profissional. Sempre acolhedora e amável. Amor incondicional.

Á meu namorado **Afonso**, pela compreensão, alicerce e parceria durante todo processo de desenvolvimento desse trabalho.

Aos amigos soteropolitanos, **Tailane, Vanessa, Maiana, Laila, Ramon, Leonardo e Raquile**. Vocês são essenciais em minha vida. A família que escolhi ter. Gratidão pelo companheirismo, por fortalecer esse processo nos pequenos gestos e, além disso, mostrar como a amizade é fundamental e necessária.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Serviço Social na área da Educação (**GEPESS**) e aos respectivos componentes, pela parceria, pelos momentos partilhados durante esses anos. Agradeço em especial as professoras e pesquisadoras **Eliana Bolorino e Adriana Férriz** e o professor e pesquisador **Ney Luís Teixeira de Almeida**. Vocês são referências, são exemplos de professores e profissionais que estimulam o crescimento e sensibilidade intelectual, mostrando que a pesquisa é um caminho necessário e importante para a formação, para o trabalho e, sem dúvida, para o fortalecimento do que a nossa categoria profissional acredita. A efetivação do Projeto Ético-Político.

Aos amigos de turma da pós-graduação, **Adriana, Bruna, Cibele, Carina, Isabele, Flávia, Marcinha, Sandrinha, Suelen, Vinícius e Tainá**, que, desde o início cultivaram o respeito, o carinho e a amizade, permitindo-me uma inesquecível troca de experiências. Obrigada pelos momentos leves, espontâneos e único. Levo vocês no meu coração!

Agradeço ao **corpo docente do PROSS** por todo conhecimento partilhado durante as disciplinas. Meu respeito e reconhecimento dos saberes construídos.

Agradeço a meu amigo **Walter Luís**, secretário do PROSS, umas das pessoas mais prestativa que conheci na universidade. Compreensivo, comprometido com o trabalho e que sempre auxiliou e auxilia todos ao seu redor.

Agradeço a minha orientadora **Nailsa Araújo** pela paciência, troca de conhecimento e experiência durante as orientações e na disciplina de Estágio Docência. Obrigada pela trajetória!

Aos membros da banca de avaliação desta dissertação, **Maria Da Conceição Vasconcelos Goncalves, Adriana Freire Pereira Férriz e Josiane Soares Santos**. Obrigada por se dedicarem a ler meu trabalho e poder contribuir para sua concretização.

Agradeço a **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES)**, pela concessão da bolsa durante um ano de curso, essencial para manutenção das necessidades pessoais e para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Por fim, não poderia deixar de agradecer **as (os) assistentes sociais** que participaram da pesquisa. Vocês foram essenciais. Gratidão!

Obrigada por compartilharem comigo essa caminhada.

RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma investigação que teve como objeto de estudo a educação permanente das/os assistentes sociais que trabalham nas universidades federais e estaduais na Bahia. O objetivo geral consistiu em analisar as concepções que as/os assistentes sociais que trabalham nas universidades federais e estaduais na Bahia elaboram acerca da educação permanente na contemporaneidade. Os objetivos específicos foram: traçar o perfil geral e de formação das/os assistentes sociais que trabalham nas universidades federais e estaduais na Bahia; averiguar a existência de educação permanente entre as/os assistentes sociais que trabalham nas universidades federais e estaduais na Bahia e os desafios para acessá-las; conhecer as concepções de educação permanente das/os assistentes sociais que trabalham nas universidades federais e estaduais na Bahia e quais contribuições a mesma oferece ao trabalho profissional. A hipótese norteadora foi que os impactos das diversas transformações societárias, a partir de uma lógica dominante capitalista, influenciam na educação permanente dos profissionais de Serviço Social, sobretudo pela reconfiguração do mercado de trabalho, pela precarização das condições objetivas de trabalho, do sucateamento das instituições públicas ao longo dos anos e as novas exigências e requisições postas na realidade. Metodologicamente, configurou-se uma pesquisa qualitativa de coleta e análise de dados, orientada pela perspectiva do materialismo-histórico-dialético. A parte empírica do estudo foi realizada pela aplicação de questionário online, com questões abertas e fechadas por meio eletrônico – e-mail – a partir da plataforma Google Forms. As análises e interpretações dos dados foram realizadas a partir de algumas categorias centrais definidas pela própria delimitação do objeto. Os resultados principais da pesquisa revelaram: 1) a temática educação permanente foi abordada ao longo da formação dos sujeitos; 2) as estratégias do capital que direcionaram a reestruturação produtiva resultam em profundas mudanças no trabalho profissional; 3) o conceito de educação permanente a partir dos sujeitos da pesquisa é limitado em sua maioria, estando associado apenas às demandas institucionais e aos processos de trabalho, desconsiderando ou desconhecendo seu conceito amplo e crítico, que busca uma educação permanente voltada para o fortalecimento e construção política da formação, do trabalho, que rompa com o pragmatismo, imediatismo, tecnicismo. Em suma, viu-se que é necessário recuperar a dimensão política da educação permanente, em busca de uma formação que não se limite a requisições pontuais, institucionais e sazonais. A educação permanente pode proporcionar aos profissionais uma leitura crítica da realidade, baseada no projeto profissional crítico que a categoria vem construindo ao longo dos anos e que não se limite à busca por progressão e certificação. É estratégico introduzir a concepção de educação permanente no processo formativo como uma conquista profissional, reforçando a necessidade da luta coletiva por condições de trabalho que proporcione a qualificação dos serviços prestados aos usuários.

PALAVRAS-CHAVES: Educação permanente; Serviço Social; reestruturação produtiva; trabalho; capital.

ABSTRACT

The present dissertation is the result of an investigation that focused on the permanent education of social workers who work at federal and state universities in Bahia. The general objective was to analyze the conceptions that social workers who work at federal and state universities in Bahia elaborate about permanent education in contemporary times. The specific objectives were: to outline the general and training profile of social workers who work at federal and state universities in Bahia; investigate the existence of permanent education among social workers who work at federal and state universities in Bahia and the challenges to access them; to know the concepts of permanent education of social workers who work at federal and state universities in Bahia and what contributions it offers to professional work. The guiding hypothesis was that the impacts of the various societal transformations, based on a dominant capitalist logic, influence the permanent education of Social Work professionals, above all by the reconfiguration of the labor market, by the precariousness of objective work conditions, by the scrapping of institutions over the years and the new requirements and requirements that have become reality. Methodologically, a qualitative research of data collection and analysis was set up, guided by the perspective of materialism-historical-dialectic. The empirical part of the study was carried out by applying an online questionnaire, with open and closed questions electronically - email - from the Google Forms platform. The analyzes and interpretations of the data were carried out from some central categories defined by the object's own delimitation. The main results of the research revealed: 1) the theme of permanent education was addressed throughout the training of the subjects; 2) the capital strategies that directed the productive restructuring result in profound changes in professional work; 3) the concept of permanent education based on the research subjects is mostly limited, being associated only with institutional demands and work processes, disregarding or ignoring its broad and critical concept, which seeks permanent education aimed at strengthening and political construction of training, of work, that breaks with pragmatism, immediacy, technicality. In short, it was seen that it is necessary to recover the political dimension of permanent education, in search of training that is not limited to specific, institutional and seasonal requests. Permanent education can provide professionals with a critical reading of reality, based on the critical professional project that the category has been building over the years and that is not limited to the search for progression and certification. It is strategic to introduce the concept of permanent education in the training process as a professional achievement, reinforcing the need for a collective struggle for working conditions that provides the qualification of services provided to users.

KEYWORDS: Permanent education; Social service; productive restructuring; job; capital.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Número de Instituições de Educação Superior e Matrículas de Graduação	73
Figura 02 – A temática educação permanente foi abordada ao longo de sua formação na graduação?	102
Figura 03 – Participa de grupo de estudo e/ou pesquisa?	102
Figura 04 – Você é ou já foi supervisora (o) de estágio? Por quanto tempo?	104
Figura 05 – Participa/participou de algum movimento social ou partido político na sua trajetória de formação?	106
Figura 06 – A sua instituição exige educação permanente?	108
Figura 07 – Você já ouviu falar sobre educação permanente?	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Universidades públicas existentes no estado da Bahia	23
Tabela 02 – Concepções de educação permanente a partir da conferência geral da UNESCO (1976)	85
Tabela 03 – Perfil geral das (os) assistentes sociais que atuam nas universidades públicas no estado da Bahia	91
Tabela 04 – Trajetória de formação das (os) assistentes sociais que atuam nas universidades publicas no estado da bahia	95
Tabela 05 – Conjunto de legislações estaduais e federais que dispõem sobre o plano de carreira dos técnicos administrativos em educação	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

CAAE – Certificado de apresentação para Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

DC – Diretrizes Curriculares

EAD – Ensino a Distância ENAP – Escola Nacional de Administração Pública

IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MPC – Modo de Produção Capitalista

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCCTAE – Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação

PEP – Projeto Ético-Político

PNE – Política Nacional de Estágio

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCSAL – Universidade Católica do Salvador

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura

UNILAB – Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
 1. CAMINHOS INICIAIS... AS CATEGORIAS TRABALHO E EDUCAÇÃO: uma análise a partir das transformações societárias.....	29
1.1 Trabalho e Educação na sociedade pré-capitalista	29
1.2 Trabalho e Educação na sociedade capitalista	33
1.3 Reestruturação produtiva e as novas formas de gerenciamento da força de trabalho... ..	47
 2 MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL, EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO PERMANENTE	60
2.1 A reestruturação produtiva no Brasil	65
2.2 A educação superior no Brasil	68
2.3 Educação permanente: conceito, terminologia e concepções históricas	76
2.4 A política de educação permanente do Conjunto CFESS/CRESS.....	87
 3 A EDUCAÇÃO PERMANENTE DAS (OS) ASSISTENTES SOCIAIS QUE ATUAM NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO ESTADO DA BAHIA	91
3.1 Perfil geral e de formação das (os) assistentes sociais que atuam nas universidades públicas no estado da Bahia	91
3.2 A educação permanente entre as/os assistentes sociais que trabalham nas universidades públicas no estado da Bahia e os desafios para acessá-las	95
3.3 As concepções de educação permanente das (os) assistentes sociais que trabalham nas universidades públicas no estado da Bahia e quais contribuições a mesma oferece ao trabalho profissional.....	110
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
 REFERÊNCIAS	121
 APÊNDICES.....	127
 ANEXOS	153

INTRODUÇÃO

A presente dissertação teve como **objeto de estudo** a educação permanente das/os assistentes sociais que trabalham nas universidades federais e estaduais na Bahia. O **objetivo geral** consistiu em analisar as concepções que as/os assistentes sociais que trabalham nas universidades federais e estaduais na Bahia elaboram acerca da educação permanente na contemporaneidade. Os **objetivos específicos** foram: traçar o perfil geral e de formação das/os assistentes sociais que trabalham nas universidades federais e estaduais na Bahia; averiguar a existência de educação permanente entre as/os assistentes sociais que trabalham nas universidades federais e estaduais na Bahia e os desafios para acessá-las; conhecer as concepções de educação permanente das/os assistentes sociais que trabalham nas universidades federais e estaduais na Bahia e quais contribuições a mesma oferece ao trabalho profissional.

Os processos de aproximações da pesquisadora com o objeto e o interesse pelo tema deve-se à participação em pesquisas, participação em grupos de estudo, projetos, atividades políticas ligadas à comissão de educação do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS-BA) 5ª Região, estágio curricular na área da educação e reflexões teóricas desenvolvidas ao longo do percurso acadêmico.

Inicialmente, durante a graduação realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA), estive inserida em uma pesquisa realizada através do Programa de Iniciação Científica, na qualidade de bolsista, tendo como objeto a análise do trabalho e das condições de trabalho das/os assistentes sociais na política de educação em Salvador (BA). Os resultados finais da pesquisa indicaram a necessidade das/os assistentes sociais em dar continuidade a sua formação para responder às diversas expressões da “questão social”. Posteriormente, fiz parte de um projeto de extensão vinculado ao Programa Permanecer/UFBA intitulado: Curso de Formação Permanente para Assistentes Sociais que atuam na Política de Educação em Salvador e teve como principal objetivo criar espaços de formação para as/os assistentes sociais que atuam na área da educação. O referido projeto surgiu a partir dos resultados finais da pesquisa anterior e, a partir da aproximação da realidade e das análises das entrevistas os resultados finais apontaram uma extensa necessidade das/os profissionais em participar de processos de educação permanente, seja para responder melhor às requisições que estão postas no seu cotidiano profissional, seja para amadurecimento teórico.

Paralelamente, a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: Curso de formação permanente para assistentes sociais que atuam na política de educação na cidade de Salvador-BA: uma breve sistematização, no qual elaborei um debate

sobre os aspectos históricos da formação das/os assistentes sociais desde a gênese da profissão até os dias atuais, além de tratar sobre a inserção das/os assistentes sociais na política de educação no Brasil e em Salvador, também fortaleceu minha aproximação ao tema da educação permanente, o que me motivou no mestrado a aprofundar o estudo, ampliando o campo empírico e teórico.

O Serviço Social é uma profissão inserida na divisão social-técnica do trabalho, na fase monopólica do capitalismo, momento de grandes transformações sociais em que o operariado passa a exigir seu reconhecimento como classe, demandando outros tipos de intervenção para além do que vinha sendo posto, tanto por parte do Estado como do empresariado, baseado na caridade e na repressão. O Serviço Social atua nas formas vigentes de enfrentamento das expressões da “questão social”¹, oriunda da contradição capital versus trabalho. Corroborando com Montañó (2007), a emergência da profissão deve sua existência a síntese das lutas sociais que confluem contra um projeto econômico, de manutenção do sistema capitalista. Por isso apenas o surgimento da “questão social” não determina a gênese da profissão, porém ela serve de base para seu surgimento. Segundo Iamamoto e Carvalho (2014, p. 83)

O Serviço Social se gesta e se desenvolve como profissão reconhecida na divisão social do trabalho, tendo por pano de fundo o *desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana*, processo esses aqui apreendidos sob o ângulo das novas classes sociais emergentes [...] e das modificações verificadas na composição dos grupos e frações de classes que compartilham o poder de Estado em conjunturas históricas específicas. É nesse contexto, em que se afirma a hegemonia do capital industrial e financeiro, que emergem sob novas formas a chamada “questão social”, a qual se torna a base de justificação desse tipo de profissional especializado.

A emergência da profissão e seu significado social se colocam nesse contexto do desenvolvimento capitalista, agravamento da “questão social” e sob forte influência da Igreja Católica, principalmente através da sua base filosófica, adotada na formação das/os primeiras/os assistentes sociais², cujas orientações das práticas eram baseadas na benevolência,

1 A concepção de “questão-social” não é homogênea dentro do Serviço Social, todavia, a maioria dos autores com perspectivas marxistas concordam que “a expressão [questão social] surge para dar conta do fenômeno mais evidente da história da Europa Ocidental que experimentava os impactos da primeira onda industrializante, iniciada na Inglaterra no último quartel do século XVIII: trata-se do fenômeno do pauperismo. Com efeito, a pauperização (neste caso absoluta) massiva da população trabalhadora constituiu o aspecto mais imediato da instauração do capitalismo em seu estágio concorrencial e não por acaso engendrou uma copiosa documentação [...] pela primeira vez na história a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas.” (NETTO, 2001, p. 42; suprimimos, acrescentamos)

2 “O reconhecimento da linguagem de gênero adotada na escrita desse projeto, tanto na forma masculina quanto na feminina, simultaneamente, significa ‘um posicionamento político, tendo em vista contribuir para negação do

na filantropia, na solidariedade e na caridade, ainda que o determinante da constituição da profissão seja seu tratamento por meio de políticas sociais que vão favorecer os trabalhadores, controlando-os, e os empresários, desonerando-os.

O processo de constituição/surgimento da profissão está vinculado à dinâmica da ordem monopolista. O objetivo de intervir nas diversas expressões da “questão social”, a partir da necessidade do Estado em mediar a efervescência dos conflitos sociais, deu-se através das políticas sociais (embora não somente), de caráter focalizador, ou seja, a atuação das/os assistentes sociais ocorre no âmbito das relações de classe, junto ao Estado, intervindo nas demandas sociais, sendo as políticas sociais uma mediação principal do trabalho profissional. As estratégias de enfrentamento às diversas expressões da “questão social” estavam voltadas para uma perspectiva de controle do proletariado, das organizações e manifestações, e tiveram uma forte influência do Estado, aliado a burguesia, com o propósito de mitigar e por ordem social.

Podemos afirmar que o Serviço Social no Brasil, assim como outras profissões, surge como necessidade articulada a um projeto hegemônico burguês com uma importante estratégia de controle social, de caráter doutrinário. Portanto, na sua fase inicial, a profissão tem uma direção conservadora, moralizadora, voltada à reformulação moral da sociedade. Por isso, as ações das/os assistentes sociais foram tão repressoras e controladoras, sobretudo as reivindicações trabalhistas, no sentido de amortecer as lutas dos trabalhadores em prol dos direitos sociais.

A formação em Serviço Social perpassa por várias mudanças, é interpelada pelas várias transformações da sociedade, pela conformação do Estado e pelas múltiplas formas de relação entre capital e trabalho. A construção e consolidação da profissão foi posta diante dos processos políticos, históricos e do seu amadurecimento e processos mais ou menos aprofundados de tentativa com essas práticas conservadoras. A partir da década de 1980 o Serviço Social resgatou um processo, iniciado nos anos 1960, de reflexão crítica sobre o trabalho profissional, que foi se pautando na construção de práticas que claramente buscavam se articular às lutas sociais da classe trabalhadora, na reivindicação e garantia de direitos sociais.

A intenção de ruptura do Serviço Social brasileiro com o conservadorismo próprio de sua gênese, vigente desde a década de 1970, com caráter de oposição face a autocracia burguesa

machismo na linguagem, principalmente por ser a categoria de assistentes sociais formada majoritariamente por mulheres’.” (CFESS, 1993, p. 13)

da época, foi impulsionado por um grupo de assistentes sociais³ da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais, onde desenvolveu o Método de Belo Horizonte, tendo como principal objetivo desenvolver uma proposta crítica teórico-prático da profissão, construir alternativas para romper com o tradicionalismo, promover mudanças no plano teórico-metodológico profissional e, principalmente, no plano da formação. Nesse período, as/os profissionais começam a ter uma concepção de realidade de forma mais crítica, tendo uma dimensão das relações sociais baseadas na análise da dominação e exploração da burguesia perante as classes subalternas. Netto (2015, p. 333; suprimimos) vai ressaltar que,

Não é acidental a emersão do projeto de ruptura em Belo Horizonte. Entre os finais dos anos 1950 e meados da década seguinte, a capital mineira não fora apenas o sítio das elites reacionárias e aguerridas, que tanto contribuíram para a articulação do golpe de abril [...]. Ali também deitavam raízes importantes movimentos sindicais e populares, inclusive rebatendo a história de lutas dos trabalhadores do quadrilátero ferrífero – movimentos que ecoaram ainda mais com o desenvolvimento industrial das franjas da capital, que se renova no decênio de 1960. Muito especialmente, ali existia uma forte tradição estudantil não só democrática, mas com impulsões revolucionárias e socialistas – e da qual surgiram importantes quadros que, na contestação a ordem imposta pelo golpe, construíram um itinerário de heroísmos, mesmo que balizado por posturas políticas que o tempo revelou equivocadas.

A conjuntura no início dos anos de 1980 foi marcada, segundo Pereira (2007, p. 178), “por inúmeras lutas dos movimentos sociais, populares, sindicais, pelo processo de redemocratização, por melhores condições de vida e de trabalho, [...]”. Foi um período importante para o país, principalmente pela aprovação da Constituição Federal de 1988. No âmbito do Serviço Social, este período registrou grandes avanços: em 1981 foi criada a primeira turma de doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); em 1982 a aprovação do currículo mínimo; em 1986, o Código de Ética do Assistente Social; além desses avanços podemos mencionar o surgimento de políticas públicas e ampliação dos espaços sócio-ocupacionais pós Constituição; avanço do debate teórico da profissão, predominando a discussão/teoria marxista; surgimento dos estudos acadêmicos/pesquisas e a publicação da obra de Iamamoto e Carvalho em 1982, que segundo

3 De acordo com Iamamoto e Carvalho (2014, p. 381) “Nesse contexto é fortalecida uma “esquerda cristã” que passa a influenciar contingentes maiores de Assistentes Sociais, seja pela sua convivência no interior do “bloco católico”, seja por meio das escolas e do movimento estudantil. Por paradoxal que possa parecer, o rompimento de parcela do meio profissional com a tradição conservadora da instituição partirá, essencialmente, do interior do próprio movimento católico. É importante ressaltar que o momento em que o meio profissional começa a ampliar-se – ampliação essa que ocorre diante de uma demanda objetiva do aparelho do Estado e das empresas – coincide com a intensificação da radicalização política que caracteriza o colapso do populismo.”

Netto (2015), trata-se da primeira incorporação bem-sucedida da fonte marxista para a compreensão da profissão e que seu trabalho aborda a maioria intelectual da perspectiva de intenção de ruptura.

A consolidação do Projeto Ético-Político (PEP) da profissão, a partir dos anos 1990, constituiu um grande avanço para a categoria, principalmente no que tange à formação das/os assistentes sociais. A aprovação das Diretrizes Curriculares (DC) – resultado dos desdobramentos do Movimento de Reconceituação do Serviço Social latino-americano e da renovação do Serviço Social brasileiro – da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) em 1996, foi uma construção coletiva da profissão, significando a reafirmação de sua perspectiva crítica profissional. Porém, com o avanço neoliberal e a contrarreforma do Estado, voltando-se para um projeto privatista de educação, no mesmo ano de publicação das DC foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁴, que estabelecia, por exemplo: a flexibilidade na organização dos currículos; dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; ampliação da oferta da educação privada, dentre outros.⁵

Essa tessitura altera a proposta do currículo mínimo, ocasionando uma descaracterização do perfil profissional almejado ao final do processo de formação, principalmente porque a proposta do Ministério da Educação (MEC), que entra em vigor em 2002, desconsidera/contraria alguns princípios do Código de Ética do Assistente Social, indo contra um dos principais parâmetros para a construção do PEP. (PEREIRA, 2007)

Refletir sobre o processo de formação das/os assistentes sociais requer uma avaliação crítica do sistema capitalista, do significado da profissão na divisão sociotécnica do trabalho, da realidade posta e da escolha política que os sujeitos da profissão assumem frente aos projetos profissionais. Em meados dos anos de 1990, de forma retardatária, a inserção do neoliberalismo no país trouxe diversas mudanças nas formas de organização produtiva e nas relações entre as classes. Como consequência, emergiram novas requisições profissionais, novas necessidades sociais que incidem nos processos de trabalho. Assim, o mercado de trabalho passa a exigir desses profissionais

[...] a capacidade para desvelar, processar e intervir numa realidade socioinstitucional complexa, permeada por profundas transformações societárias no mundo do trabalho, que se materializam de forma difusa e imediata nas diversas expressões da questão social, objeto de ação profissional. (CFESS, 2012, p.18)

4 Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

⁵ As DC foram aprovadas em 1996, em Convenção da ABESS, mas a decisão de revisão curricular ocorre em 1993. Em 1994, é desencadeado o processo coletivo nas diferentes unidades de ensino.

Essas novas exigências podem se relacionar tanto com a formação elementar como com a educação permanente. Consoante a esta questão, Freire (2001) vai defender que a ontológica necessidade da educação, formação, como processo de conhecimento, é universal, faz parte de uma necessidade do saber/ensinar/aprender do mundo. De acordo com o autor “não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa.” (Idem, 2001, p. 21). Como sujeitos históricos, somos programados a aprender, em permanente busca, curioso em torno de si. Consciente ou não consciente, nós somos sujeitos em incessante processo de formação. Portanto, o autor define que a educação é permanente,

[...] não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou, ainda, algum interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado a sua natureza *não apenas saber que vivia, mas saber que sabia* e assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2001, p. 20-21; suprimimos).

Mészáros (2008, p. 12; suprimimos) também corrobora com a perspectiva de que a educação é um processo por toda uma vida, e afirma que é

[...] necessário defender a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado [...]

Para debater sobre a educação permanente das/os assistentes sociais que atuam na política de educação das universidades públicas do estado da Bahia, faz-se necessário compreender como os impactos dessas diversas transformações societárias, a partir de uma lógica dominante capitalista, influenciam na educação permanente, sobretudo pela reconfiguração do mercado de trabalho e novas exigências e requisições postas para a classe trabalhadora. Além disso, vale ressaltar que o processo de acumulação do capital ocorre por meio da exploração, crises e dominação da vida da classe trabalhadora, influenciando diretamente na intensificação da precarização dos processos de trabalho, no agravamento das expressões da “questão social” e consequentemente no crescimento significativo da desigualdade entre as classes.

Um dos elementos constituintes da realidade sumariada aqui é a educação permanente, como estratégia de construção de habilidades e potencialidades para a construção do trabalho profissional qualificado. O ato de indagar e investigar a realidade e suas contradições é um

processo desafiador, nos insere em um permanente movimento de busca. Para procedê-la foram suscitadas algumas **questões de partida**, que dão corpo ao processo de investigação, tais como:

- Quais as concepções que as/os assistentes sociais que trabalham nas universidades públicas no estado da Bahia elaboram acerca da educação permanente na contemporaneidade?
- Qual o perfil socioeconômico das/os assistentes sociais que trabalham nas universidades públicas no estado da Bahia?
- Existe educação permanente na carreira das/os assistentes sociais que trabalham nas universidades públicas no estado da Bahia?
- De que maneira a educação permanente pode contribuir para o aprimoramento do trabalho das/os assistentes sociais das universidades públicas no estado da Bahia?
- Quais os principais desafios e as possibilidades existentes nos processos de educação permanente das/os assistentes sociais que trabalham nas universidades públicas no estado da Bahia?

A **hipótese norteadora** para esse estudo foi: os impactos das diversas transformações societárias, a partir de uma lógica dominante capitalista, influenciam na educação permanente dos profissionais de Serviço Social, sobretudo pela reconfiguração do mercado de trabalho, da precarização das condições objetivas de trabalho, do sucateamento das instituições públicas ao longo dos anos e das novas exigências e requisições postas na realidade.

A temática desta pesquisa tem-se apresentado como um elemento necessário de reflexão para o Serviço Social. Analisar o processo de educação permanente, principalmente tendo a área da educação como um espaço ainda pouco ocupado pelas/os assistentes sociais, comparado com a assistência, a saúde e a previdência, mostra-se como mais uma das estratégias para fortalecer o Projeto Ético-Político (PEP), uma perspectiva de práticas educacionais que permitam trabalhar as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual a função da educação seja a de contribuir para transformar a classe trabalhadora em um sujeito político capaz de transformar a realidade (CFESS, 2013).

A educação permanente constitui-se um ponto de pauta instigante, uma vez que nos convoca a refletir sobre a educação permanente das/os assistentes sociais diante da complexa e desafiadora tarefa de trabalhar com a garantia e ampliação dos direitos sociais. Esse tema se torna relevante por buscar **analisar as concepções de educação permanente das/os assistentes sociais e como se configuram na política de educação superior diante de uma conjuntura societária marcada por transformações neoliberais, conservadoras e que ameaçam marchar para grandes entraves à educação pública brasileira. É relevante por buscar conhecer as contribuições e seus limites na atual conjuntura, assim como observar**

se ela realmente está existindo. É uma proposta que vai na contramão da lógica de educação arregimentada pelo capital. Corroborando com as reflexões do CFESS (2013), a esse respeito,

[...] Com essa perspectiva, não tenho dúvidas de que a elaboração da Política de Educação Permanente para assistentes sociais ao se propor a incidir cada vez mais no trabalho profissional cotidiano, se inscreve no campo das estratégias de enfrentamento a este cenário avesso aos direitos, na medida em que proporciona aos/as assistentes sociais no exercício da profissão a possibilidade de consolidação de uma proposta de formação [permanente] e sustentada na defesa do trabalho e dos/as trabalhadores/as. (CFESS, 2013, p. 43)

Portanto, a concepção de educação permanente adotada e defendida nessa dissertação é aquela que entende a educação constituída por um contexto histórico, político e econômico, que a partir das transformações societárias, dos interesses vigentes das classes sociais, apreende os impactos e suas influências no trabalho, nos processos de trabalho e na formação das (os) assistentes sociais. Compreende-se que a raiz da educação permanente também está voltada para os princípios éticos, direcionando seu intuito para a construção de uma sociedade principalmente justa e crítica. Assim, defendemos a concepção de educação permanente

[...] voltada para a promoção do aprimoramento intelectual, técnico e político dos assistentes sociais como forma de qualificar o exercício profissional, fortalecendo sua inserção qualificada e crítica no mundo do trabalho; bem como consolidar o projeto ético-político do Serviço Social e potencializar a melhoria dos serviços prestados aos usuários. (CFESS, 2013, p. 28; suprimimos)

Para além dos interesses mencionados, tem-se a intenção de fortalecer a discussão já produzida sobre educação permanente, principalmente no campo do Serviço Social. Inicialmente foi feito um breve levantamento no banco de dissertações e teses na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foi detectado que a temática da educação permanente está voltada para a área da saúde e da assistência, configurando uma escassez e/ou quase inexistência de estudos voltados para os profissionais que trabalham na política de educação. A partir do descritor “Educação Permanente” tendo a grande área de conhecimento as ciências sociais aplicadas e Serviço Social foram filtrados cerca de 39 (trinta e nove) trabalhos a partir dos últimos sete anos (2013-2019) nos mais diversos programas de pós-graduação no país. Vale ressaltar que o levantamento inicial esteve baseado a partir dos títulos dos trabalhos, dos resumos e das palavras-chave. Dessa forma, pôde-se identificar oito teses e 31 (trinta e uma) dissertações. Dando enfoque aos trabalhos que trazem a categoria

educação permanente como eixo central da discussão foram identificadas três teses de doutorado e oito dissertações de mestrado, totalizando 11 (onze) produções.⁶

Para dar exequibilidade a este estudo, a direção metodológica adotada buscou analisar a educação permanente das/os assistentes sociais a partir da “análise concreta de situações concretas”, ou seja, a partir do método materialismo histórico dialético defendido pela tradição marxista para conhecimento/desvelamento da realidade social. Para Marx (2017a), a aparência fenomênica é o ponto de partida do conhecimento, portanto, não pode ser negada, embora não esgote aquilo que é o fenômeno em sua essência. A aparência tanto mostra quanto oculta o real; assim, os sujeitos da pesquisa aqui em tela – as/os assistentes sociais – fazem parte de todo o movimento do objeto, embora não o esgote: são uma parte da totalidade e seu desvelamento contribui na elucidação de uma de suas nuances, essencial ao movimento de aproximações sucessivas ao real. De acordo com Lima e Miotto (2007, p. 40)

O método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão.

Sem nenhuma perspectiva de neutralidade, o objeto estudado e a pesquisadora se aproximam, podendo apreender as múltiplas determinações dos processos sociais historicamente situados. De acordo com Behring e Boschetti (2011), é por esse motivo que a relação objeto/sujeito no processo de conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. A pesquisadora tem como pretensão ter papel essencialmente ativo na pesquisa, sobretudo para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência e estrutura, sua dinâmica, de forma crítica. Netto (2009a, p. 09) afirma que “a pesquisa e a teoria que dela resulta exclui qualquer pretensão de neutralidade”. Portanto, todo fenômeno analisado deve ser compreendido em sua múltipla causalidade no âmbito da totalidade concreta, sendo essa totalidade um campo contraditório e com complexas determinações.

Guerra (2009) afirma que toda investigação tem uma relação mútua entre teoria/realidade ou teoria/empíria, sendo um processo sistemático de ações com o intuito de investigar/interpretar o objeto em seu contexto social, histórico, conjuntural. Consoante a isso,

6 Conforme detalhado no Apêndice 1.

a autora assegura que “a pesquisa científica exige rigor, métodos e técnicas apropriadas e não pode ser identificada como mera sistematização de dados, de modo que há que se desenvolver determinados conhecimento que são procedimentais [...]” (GUERRA, 2009, p. 08; suprimimos)

Este estudo será conduzido com base nos pressupostos teórico-metodológico de uma pesquisa qualitativa de coleta e análise de dados. Os sujeitos da pesquisa englobam todas/os as/os assistentes sociais que trabalham nas universidades públicas no estado da Bahia. Conforme a tabela abaixo:

Tabela 01: universidades públicas existentes no estado da Bahia

NOME DAS IES⁷ PÚBLICA FEDERAL
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Universidade Federal do Oeste Baiano (UFOB)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
NOME DAS IES PÚBLICA ESTADUAL
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
TOTAL: 10

FONTE: e-SIC⁸, 2019; Ouvidoria Geral da Bahia, 2019. Dados organizados pela pesquisadora (2020)

Atualmente, o estado conta com quatro universidades federais, sendo elas: Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e dois *campi* sendo um da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e outro da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), tendo aproximadamente 67 (sessenta e sete) assistentes sociais lotadas nessas IES. Conta também com quatro universidades estaduais, sendo elas: Universidade Estadual da Bahia (UNEB); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS),

⁷ Instituições de Ensino Superior

⁸ Sistema Eletrônico Do Serviço De Informação Ao Cidadão.

tendo cerca de 16 (dezesesseis) assistentes sociais trabalhando. Assim, totaliza-se cerca de 84 (oitenta e quatro) assistentes sociais nas universidades públicas no estado da Bahia.

De acordo com Richardson (2015, p. 158-159; suprimimos; acrescentamos) o universo da pesquisa ou população corresponde a um “conjunto de elementos que possuem determinadas características [...] [já a amostra] define-se, como qualquer subconjunto do conjunto universal ou da população”. Portanto, o universo desta pesquisa é de aproximadamente 84 (oitenta e quatro) assistentes sociais estando a maioria trabalhando na assistência estudantil. O quadro abaixo detalha a lotação desses profissionais por universidade, assim como o quantitativo de assistentes sociais em cada setor.

Quadro 01: Distribuição e quantitativo das/os assistentes sociais que trabalham nas universidades públicas no estado da Bahia

INSTITUIÇÃO	LOTAÇÃO	Número de Assistentes Sociais
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (Salvador)	5
	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (Salvador)	12
	Serviço Médico Universitário Rubens Brasil (Salvador)	5
	Faculdade de Medicina da Bahia (Salvador)	1
	Faculdade de Odontologia (Salvador)	1
	Instituto Multidisciplinar em Saúde (Campus Vitoria Conquista)	3
	Instituto de Psicologia (Salvador)	1
	Maternidade Clim. de Oliveira (Salvador)	1
	Complexo Hospitalar Universitário Prof. Edgard Santos (Salvador)	6
	Instituto de Ciências, Tecnologia e Inovação (Campus Camaçari)	1
	Ouvidoria (Salvador)	1
	CRECHE UFBA (Salvador)	1
	TOTAL:	37⁹
Universidade Federal do	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal	1
	Superintendência de Registros Acadêmicos	1

9 Nesse quantitativo não foi contabilizado 19 (dezenove) assistentes sociais docentes do curso de Serviço Social.

Recôncavo da Bahia (UFRB)	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis	8
	Hospital Universitário de Medicina Veterinária	1
	Docentes do Curso de Serviço Social	16
	TOTAL:	10¹⁰
Universidade Federal do Oeste Baiano (UFOB)	Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (Campus Barra)	1
	Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (Campus Barreiras)	4
	Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (Campus Bom Jesus da Lapa)	1
	Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (Campus Luís Eduardo Magalhães)	1
	Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (Campus Santa Maria da Vitória)	1
	TOTAL:	8
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	Seção de Política Estudantis da Diretoria (Campus dos Malês)	2
	TOTAL:	2
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	Reitoria (Campus Itabuna)	2
	(Campus Jorge Amado – Itabuna)	1
	(Campus Sosígenes Costa - Porto Seguro)	1
	(Campus Paulo Freire - Teixeira de Freitas)	1
	TOTAL:	5
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Campus Petrolina)	4
	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Campus Paulo Afonso)	1
	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Campus São Raimundo Nonato)	1
	TOTAL:	6
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	NÃO EXISTE ASSISTENTE SOCIAL NA INSTITUIÇÃO	
	Programa de Assistência Estudantil (PRAE) (Campus Jequié)	1

10 Nesse quantitativo não foi contabilizado 16 (dezesseis) assistentes sociais docentes do curso de Serviço Social.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Programa de Assistência Estudantil (PRAE) (Campus Vitória da Conquista)	3
	Programa de Assistência Estudantil (PRAE) (Campus Itapetinga)	1
	TOTAL:	5
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)	Pró Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas	2
	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil	1
	Pró-Reitoria de Extensão	1
	TOTAL:	4
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Pró-Reitoria de políticas afirmativas e assuntos estudantis	6
	Gerência de recursos humanos	1
	TOTAL:	7
		TOTAL: 84

FONTE: e-SIC, 2019; Ouvidoria Geral da Bahia, 2019. Dados organizados pela pesquisadora (2020)

De acordo com Férriz e Barbosa (2019) atualmente o Nordeste conta com um total de 33 universidades públicas sendo 19 (dezenove) universidades federais e 14 (quatorze) universidades estaduais¹¹. A escolha e delimitação das universidades públicas na Bahia como lócus para analisar o objeto de estudo tem como principal justificativa ser o quinto maior estado brasileiro e o maior estado do Nordeste, concentrando o maior número de universidades federais e estaduais da região, como também todos os motivos particulares indicados acima quando da justificativa das relações da pesquisadora com a temática.

O estudo foi desenvolvido em duas etapas. A primeira consistiu em uma pesquisa exploratória a partir das pesquisas já desenvolvidas e mencionadas acima. De acordo com Gil (2008, p. 27), a pesquisa exploratória “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, considerando a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Paralelamente, foi realizado um levantamento bibliográfico, um estudo em fontes secundárias sobre o objeto, a exemplo: livros, revistas, anais de eventos científicos, dentre outros, buscando construir e fundamentar teoricamente a pesquisa para atender os objetivos propostos.

¹¹ Conforme detalhado no Anexo 1.

Foi realizada uma análise documental, a partir dos documentos produzidos pela categoria profissional, com o intuito de identificar como a educação permanente está sendo abordada nesses documentos, assim com sua relevância, sendo eles: Lei de Regulamentação da Profissão n. 8.662/93; Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS (2013); Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996); o Código de Ética (1993); Projetos da ABEPSS itinerante. Para além desses documentos mencionados, serão analisadas as legislações, portarias, resoluções das universidades onde os sujeitos dessa pesquisa estão lotados, quando delineiam as políticas e/ou programas de educação permanente existentes e sua concepção sobre a mesma. Segundo Gil (2008, p. 51)

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51)

A segunda etapa deste estudo consiste na parte empírica. Optei pelo uso de questionário online, com questões abertas e fechadas, Gil (2008, p. 121) define esse instrumento como “conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” Como a Bahia tem uma extensão territorial grande, a escolha pelo questionário online se dá justamente por ser um instrumento que possibilita atingir todos os sujeitos da pesquisa, ou pelo menos a maioria, já que pode ser aplicado por meio eletrônico – e-mail – a partir da plataforma Google Forms. Além de implicar menores gastos para a pesquisadora, garante o anonimato das respostas, assim como permite que os sujeitos da pesquisa respondam no momento que julgarem mais conveniente.

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir ou buscar responder os objetivos da pesquisa em questões. Requer cautela e cuidado, especialmente na constatação da sua eficácia. Assim, o instrumento dessa pesquisa está estruturado em cinco eixos¹², sendo eles: 1) perfil geral; 2) perfil socioeconômico; 3) trajetória de formação; 4) educação permanente e 5) conjuntura¹³. As análises e interpretações dos dados foram realizadas a partir de algumas categorias centrais definidas pela própria delimitação do objeto. De acordo com Gil (2008, p.

¹² Conforme detalhado no Apêndice 2.

¹³ Para essa pesquisa, os eixos 2 e 5 (perfil socioeconômico e conjuntura) não serão analisados. Justifico a ausência das análises por conta da extensão dos dados, além das recomendações dadas na banca de qualificação. Porém, apresento no Apêndice 4 e 5 os dados das questões respondidas pelos sujeitos da pesquisa.

177) “classicamente, a interpretação dos dados é entendida como um processo que sucede à sua análise. Mas estes dois processos estão intimamente relacionados. Nas pesquisas qualitativas, especialmente, não há como separar os dois processos”.

Dos 84 (oitenta e quatro) profissionais detectados apenas 30%, aproximadamente, responderam o questionário, totalizando cerca de 25 (vinte e cinco) assistentes sociais, 87% (22 assistentes sociais) são das universidades federais e 13% (três assistentes sociais) das universidades estaduais. Portanto, para essa dissertação, os resultados apresentados correspondem aos 25 (vinte e cinco) questionários respondidos, compondo assim a amostra da pesquisa.

O estudo foi submetido na Plataforma Brasil sendo devidamente aprovado pelo Comitê de Ética da UFS sob **Nº do parecer 3.562.071 e Certificado de apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 33447814.6.0000.5408, de 09/09/2019**, tendo uma Emenda sob o **Nº do parecer 3.709.392 e CAAE: 17624819.4.0000.5546, de 18/11/2019** o qual constatou consonância ética com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 510/16. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), composto por uma página de esclarecimento sobre a pesquisa, alegando os objetivos, a relevância, assim como a garantia do sigilo, o convite e a solicitação de autorização para o uso dos dados está anexado junto com o questionário on-line¹⁴.

O capítulo I aponta os caminhos iniciais da discussão entre as categorias trabalho e educação a partir das sociedades pré-capitalistas, assinalo como a relação entre as categorias se reconfiguram diante do surgimento do capital, assim como a demanda da classe trabalhadora pela educação e as diversas transformações e metamorfoses do mundo do trabalho – sendo a reestruturação produtiva uma das principais estratégias do capital – precariza cada vez mais as relações de trabalho a partir da sua inovação organizacional e tecnológica, requerendo da classe trabalhadora uma qualificação e capacidade para trabalhar em diversas situações do cotidiano profissional. Garante, assim, a manutenção da sua lucratividade e valorização, colocando o trabalhador em um novo quadro de subordinação e competitividade. Os principais autores utilizados para fundamentar esse capítulo foram: Marx (2017); Saviani (2007); Netto e Braz (2016); Lukács (2013); Tonet (2005); Barbosa (2015); Mandel (1982); Antunes e Pinto (2017), Fernandes (2016).

O capítulo II apresento a discussão sobre a mundialização do capital, sua crise e como o projeto de formação profissional do Serviço Social brasileiro encontra-se estruturado diante

¹⁴ Conforme detalhado no Apêndice 3.

das diversas contradições do capitalismo. Traço uma pequena análise sobre a reestruturação produtiva no Brasil e apresento os conceitos e concepções sobre educação permanente a partir da revisão bibliográfica, assim como, uma análise da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS.

Por fim, no capítulo III exponho a maior parte dos resultados da pesquisa empírica, apresento o perfil geral e de formação das (os) assistentes sociais, a educação permanente e os conceitos de educação permanente apresentado pelas (os) profissionais assim como os desafios de acesso à educação permanente.

1. CAMINHOS INICIAIS... AS CATEGORIAS TRABALHO E EDUCAÇÃO: uma análise a partir das transformações societárias

Este capítulo tem como principal objetivo desenvolver uma análise sobre as categorias trabalho e educação a partir das primeiras formas de sociabilidade até a atual conjuntura, enfatizando como o trabalho e a educação se correlacionam e se configuram diante do surgimento do capitalismo e das diversas transformações ocorridas nesse percurso histórico.

1.1 Trabalho e Educação nas sociedades pré-capitalistas

Para pensar a natureza da educação em seu sentido amplo faz-se necessário vinculá-la ao destino do trabalho, que no seu sentido ontológico é o fundamento, a raiz do ser social, tendo sua função social na dinâmica da (re) produção da vida. O trabalho de modo geral é a interação entre o homem e a natureza e com outros indivíduos sociais ao longo do tempo, nunca um ato isolado. De acordo Marx (2017a, p. 261) “é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas”.

Marx demonstra a diferenciação do ser humano em relação aos animais, sendo estes apenas capazes de usufruir da natureza enquanto e somente meio de existência corporal, ou seja, os animais atuam diretamente sobre a matéria natural, satisfazendo suas necessidades praticamente invariáveis. E o homem, ao extrair da natureza seus meios de existência, a transforma, e ao mesmo tempo se transforma. É o que conhecemos como trabalho, conforme afirma Antunes (2019, p. 136-145; suprimimos) “o trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social [...] configura-se como protoformas da práxis social, como momento fundante, categoria originária [...]”.

Saviani (2015) afirma que o homem antecipa suas ideias e as objetivam na ação, uma intenção prévia, subjetiva, precisamente porque o trabalho implica teleologia, transformando a matéria em produto enquanto valor de uso. É justamente nessa inter-relação – homem e natureza – que podemos dizer que se constitui uma prática social e educativa. Segundo o mesmo autor, “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (SAVIANI, 2007, p. 154). De tal modo, o homem, ao se constituir através do trabalho e na sua processualidade histórica, educa-se.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Nota-se, de acordo com os autores, que o ato de educar/educar-se está intrinsecamente relacionado a criar a si mesmo através do trabalho, formando uma unidade indissolúvel. Ao adequar o trabalho a um fim e a medida em que suas potencialidades atendam às necessidades de sobrevivência, o homem cria novas necessidades e consequentemente novas maneiras de atendê-las. Podemos afirmar que foi através do trabalho e do processo acumulativo de aprendizagem que a sociedade se constituiu. É através da natureza, transformada pelo trabalho do homem que “surgiram os primeiros grupos humanos – numa espécie de salto que fez emergir um novo tipo de ser, distinto do ser natural (orgânico e inorgânico): o ser social. ” (NETTO; BRAZ, 2016, p. 46). Noutras palavras, a construção do ser social está ancorada nas peculiaridades e exigências do trabalho e a educação tem a função social de contribuir para a sua reprodução, já que sua essência consiste em promover habilidades, valores, comportamentos e conhecimentos aos indivíduos, portanto, [...] a educação é um processo puramente social, um formar e ser-formado puramente social. (LUKÁCS, 2013, p. 213)

No processo de evolução do homem, desde as comunidades primitivas até o mais avançado estágio da humanidade, o trabalho e a educação estiveram presentes como elementos fundamentais para garantir a sobrevivência do grupo. No período primitivo, marcado por várias transformações nas formas de trabalho e no emprego da terra, a educação acontecia naturalmente, ao mesmo tempo em que “os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. ” (SAVIANI, 2007, p. 154). Não existia nesse período propriedade privada, divisão de classes, dominação econômica e política, como se sabe. Viviam sobre a propriedade comum da terra, partilhando o que era produzido com todos, imperando uma igualdade que era resultado da carência e escassez.

A terra é o grande laboratório, o arsenal que proporciona tanto os meios e objetos do trabalho como a localização, a base da comunidade. As relações do homem com a terra são ingênuas: eles se consideram como seus proprietários comuns, ou seja, membros de uma comunidade que se produz e reproduz pelo trabalho vivo. (MARX, 1985, p. 67)

Esses grupos humanos, de acordo com Netto e Braz (2012), inicialmente viviam em abrigos e tinham uma alimentação a base da coleta de vegetais e da caça. Conforme suas necessidades de sobrevivência apareciam, multiplicavam-se e se diferenciavam os resultados das ações do homem sobre a natureza iam acontecendo: a produção dos instrumentos cada vez mais aperfeiçoa-se e a condição de “penúria” foi sendo mitigada. A comunidade primitiva persistiu por séculos, mas com o processo avançado do desenvolvimento da produção, o emprego da terra e a “domesticação dos animais” algumas comunidades tiveram um desenvolvimento mais acelerado do que outras, acarretando transformações na relação que essas comunidades tinham com a natureza, bem como uma produção de bens que ultrapassava as necessidades para a subsistência, criando um excedente que passa a ser comercializado.

O surgimento do excedente econômico, que assinala o aumento da produtividade do trabalho, opera uma verdadeira revolução na vida das comunidades primitivas: com ele, não só a penúria que as caracterizava começa a ser reduzida, mas, sobretudo, aparece na história a possibilidade de acumular os produtos do trabalho [...] produzem-se bens que, não sendo utilizados no autoconsumo da comunidade, destinam-se a troca com outras comunidades – está nascendo a mercadoria e com ela, as primeiras formas de troca (comércio) [...] a possibilidade de acumulação abre a alternativa de explorar o trabalho humano; posta a exploração, a comunidade divide-se, antagonicamente, entre aqueles que produzem o conjunto dos bens (os produtos diretos) e aqueles que se apropriam dos bens excedentes (os apropriadores do fruto do trabalho dos produtos diretos). (NETTO; BRAZ, 2012, p. 69)

A medida que o ser social se desenvolve qualitativamente, passar a ter novas objetivações, dispondo de um maior conhecimento e tendo um controle maior sobre a natureza. O crescimento desigual de algumas comunidades se expande, ocasionando uma nova riqueza social. A acumulação dos produtos, do excedente econômico, conduziu para o surgimento da divisão social do trabalho, da produtividade, da troca, como consequência a apropriação privada das terras, principal meio de produção, “provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas” (SAVIANI, 2007, p. 155), mudando radicalmente as relações sociais. Surge uma sociedade dividida, antagônica entre os que detêm os meios de produção e os que possuem a força de trabalho. Surge a exploração de uma classe em relação a outra, na maior parte conhecida da história antiga estabelecida por meio do escravismo.

A educação, com a antagonismo de classes, passa também por um processo de divisão, sendo realizada de forma desigual, com duas modalidades educacionais distintas. A primeira voltada para as classes dominantes, detentora dos meios de produção, que possuía tempo livre, lazer, tinha acesso ao saber intelectual, a arte, aos exercícios físicos. A segunda era uma

educação voltada para os escravos e serviçais, limitada, assimilada e praticamente toda ela integrada no próprio processo de trabalho. É nesse tempo histórico que surge a escola¹⁵, o lugar do ócio, um espaço separado da produção que reflete no surgimento da educação escolar, voltada para o trabalho intelectual, para aqueles que detinham o conhecimento da palavra, dos fenômenos naturais e para os que tinham liderança política.

Desenvolveu-se, a partir daí uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita perpetrando-se a separação entre educação e trabalho [...] (SAVIANI, 2007, p. 155; suprimimos).

Com o fim do escravismo e, em muitos espaços, a transição para o feudalismo – estruturado na Europa por volta do século XI – o aprofundamento da divisão social do trabalho era cada vez mais polarizado. O modo de produção feudal era baseado e regido pelo domínio da terra, autossuficiente, constituindo a estrutura social. As relações de dominação e servidão se concretizavam no campo; o cultivo e os manejos com os animais eram realizados pelos servos nas terras cedidas pelos senhores feudais, para seu sustento e para os dos senhores. As relações sociais eram baseadas na relação do vínculo e da fidelidade, embora houvesse exploração.

A diferença econômica em relação à economia escravista [...] é evidente: o escravo trabalha com as ferramentas do seu senhor, o produto inteiro do trabalho cabe a este; ao próprio escravo resta somente a possibilidade – reduzida a um mínimo – de reproduzir de alguma maneira a sua existência física. Daí a primitividade, a improdutividade econômica desse modo de exploração, a impossibilidade de aumentar a produtividade dentro do seu próprio âmbito. No feudalismo, porém, o trabalhador tem, seja no caso da renda dos produtos, seja no caso da renda do trabalho – embora também aqui, como na escravidão, a coerção extraeconômica seja a garantia última da conversão das possibilidades econômicas em realidade, sob condições favoráveis, mediante a melhoria de seu modo de trabalhar, a possibilidade de elevar a reprodução também do seu próprio corpo a um estágio superior. É que ele trabalha sua própria terra com seus próprios meios de trabalho, de modo que – no caso de uma renda fixa a ser entregue ao senhor feudal – o aumento da produtividade do seu trabalho também pode elevar o seu próprio nível de vida. (LUKÁCS, 2013, p. 234; suprimimos)

15 “Desde a Antigüidade a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação. Mas essa constatação não implica, simplesmente, um desenvolvimento por continuidade em que a escola teria permanecido idêntica a si mesma, conservando a mesma qualidade e desenvolvendo-se tão-somente no aspecto quantitativo. As continuidades podem ser observadas, é claro, sem prejuízo, porém, de um desenvolvimento por rupturas mais ou menos profundas.” (SAVIANI, 2007, p. 156)

Merece destaque nesse processo o papel da Igreja Católica – a instituição mais poderosa da Idade Média – que mantinha sua hierarquia, sua nobreza e sua fonte de riqueza. A Igreja detinha grandes extensões de terras – teve grande respaldo na manutenção e legitimação das relações sociais e de produção, com grandes influências sobre a economia, a política e principalmente a educação. Nessa época, os processos educacionais estavam voltados para a conformidade das doutrinas cristãs, para a preparação para a guerra em defesa do senhor feudal. A educação ainda estava organizada aliada ao trabalho, no exercício das suas funções, sendo responsabilidade dos próprios trabalhadores. Nota-se que acabar com os antagonismos escravo-proprietário e senhor feudal-servo e estender a educação formal para esses trabalhadores significaria eliminar essas formas de sociabilidades. Portanto, as formas desiguais de educação gestam-se entre essas duas sociabilidades, estando em consonância com as novas formas das relações sociais.

Desde o sistema feudal, no seio de sua crise baseada no esgotamento das terras e das lutas entre as classes, já era possível encontrar os elementos embrionários, ainda que essenciais, que impulsionaram e concretizaram a nova forma de sociabilidade – Modo de Produção Capitalista (MPC), baseado na produção de mais-valia por meio da apropriação do trabalho excedente não pago aos trabalhadores. Apesar de sua existência em todos os modelos de sociedade, no capitalismo o trabalho e a educação adquirem novas expressões e transformações. Marx (2017a) vai afirmar que já era possível, mesmo que esporadicamente, identificar suas características de produção entre os séculos XIV e XV, porém, é no cerne da Revolução Industrial, a partir do século XVIII, que a estrutura da sociedade passa a ter um novo ordenamento, uma reorganização do trabalho e uma nova classe social que constrói sua hegemonia. Antes, nas sociedades pré-capitalistas, o eixo de produção era o campo; agora, o foco volta-se para as cidades, direcionado não mais para os cultivos e a agropecuária e sim para a indústria.

1.2 Trabalho e Educação na sociedade capitalista¹⁶

De acordo com Marx (2017a, p. 786) “a estrutura econômica da sociedade capitalista surgiu da estrutura econômica da sociedade feudal. A dissolução desta última liberou os elementos daquela”. O modo de produção feudal já não era suficiente para o desenvolvimento das forças produtivas da época; assim, com a transição do feudalismo para o capitalismo, o

16 Deixarei de fora nessa análise e discussão a fase progressista do capitalismo e de sua filosofia.

conhecimento da natureza passa a ter outro caráter, não mais contemplativo ou autossuficiente, com o “desaparecimento de um fundamento objetivo absoluto” (TONET, 2005, p. 24). A centralidade do conhecimento, em meio ao processo histórico, passa a ser eminentemente prática, ou seja, o mundo subjetivo passa a ter valor, atribuindo aos sujeitos o papel de pensar e agir, porém, sem conhecer a essência da realidade vivenciada, sem poder intervir nela. A classe dominante e sua necessidade de conservação da nova ordem social – a partir das perspectivas positivistas – vai defender a naturalização dos fundamentos que regem a ordem capitalista, rejeitando qualquer tentativa de mudança e/ou revolução que fosse contrapor o que estava sendo posto (TONET, 2005).

Comandante da economia e da política e baseado na desigualdade e no antagonismo das classes sociais, formando assim uma sociabilidade fundamentada na exploração, na produção e reprodução de acumulação do capital¹⁷ - diante das modificações nas formas de organização social ao longo dos séculos – o MPC é, conforme afirmam Netto e Braz (2012, p. 108) “dominante em todos os quadrantes do mundo, configurando-se como um sistema planetário”, e o trabalho desenvolvido pelo homem, nesse ínterim, é transformado em mercadoria.

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão. Tampouco, se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [Lebensmittel], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção” (MARX, 2017a, p. 113).

A mercadoria é constituída pela unidade entre valor de uso e valor de troca e para que haja produção de mercadorias é necessário a existência da divisão social do trabalho, da propriedade privada dos meios de produção, da ganância, da desvalorização do homem (MARX, 2017a). A classe trabalhadora passa a ser subordinada a burguesia e o trabalho passa a ser alienado. Antes era uma realização do homem, algo pertencente a si, agora tornou-se um sacrifício, algo que vai ser estranhado. Marx (2008, p. 80) afirma que “o trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto as demais mercadorias” e o trabalho torna-se objetivado em algo que vai ser apropriado pelo capital, materializando mercadorias que são propriedade do capitalista. Harvey (2008, p. 119) afirma que “a produção de mercadorias em condições de

17 Assim, Mandel (1982) vai afirmar que o modelo de produção capitalista é caracterizado pela sua forma heterogênea, é determinado a ritmos desiguais, ou seja, o processo de produção é social, todavia a apropriação é privada.

trabalho assalariado põe boa parte do conhecimento, das decisões técnicas, bem como do aparelho disciplinar, fora do controle da pessoa que de fato faz o trabalho”. A classe trabalhadora passa a vender uma parte de si como forma de sobreviver diante da monopolização dos meios de produção. É nessa contradição entre o crescimento da produção da riqueza e o empobrecimento de quem a produz que a classe trabalhadora está imersa. O mundo alheio à sua frente intensifica cada vez a servidão e exploração da sua força de trabalho. De acordo Alves (1999, p. 11),

O capital é uma categoria complexa, com múltiplas expressões. Podemos dizer que ele é o *valor em movimento*, cujo processo de valorização, em seu andamento frenético e desesperado, cria (e recria) a sociabilidade moderna. Ou seja: o capital é uma forma social, à primeira vista muito mística, que transforma todo conteúdo concreto da produção da riqueza social que surge como *mercadoria*, numa forma abstrata de riqueza - a *forma dinheiro*. Dinheiro que se valoriza. Que cria mais dinheiro. Que almeja, com intensa e incansável pressão, “fazer” mais dinheiro. E que, sob as condições da mundialização do capital, tende a se autonomizar, sob a forma de *capital financeiro*, cujo fluxo contínuo tende cada vez mais a desprezar as restrições de tempo e de espaço.

Nessa nova ordem social, o saber se transforma em potência material, uma exigência para o desenvolvimento da sociabilidade e as relações estão pautadas em laços sociais, reguladas pelo direito positivo, ou seja, por um apanhado de regras e princípios do mundo jurídico. É a partir desse processo que a “valorização” da educação escolar passa a abranger todos os membros da sociedade (burguesia e classe trabalhadora), porém distintamente.

A escrita/alfabeto, que na Idade Média era considerada secundária, passa a ser uma exigência primária posta pela burguesia moderna como aspecto fundamental nas relações sociais, para atender as novas formas e processos de trabalho, por mais simples que fosse a automação da produção inicial. Ainda que sem a exigência de qualificação específica, era necessário um saber mínimo. Manacorda (1992, p. 249; suprimimos) vai afirmar que “este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública [...] fábrica e escola nascem juntas [...]”. Para além de contribuir com o reordenamento social, a instituição escolar surge para capacitar os indivíduos aos processos de produção e para garantir o desenvolvimento da sociedade capitalista em ascensão, exigindo da classe trabalhadora habilidades e letramento para exercer suas funções no chão da fábrica. (BARBOSA, 2015)

Embora tenha acontecido uma expansão no acesso à educação, ela apenas se configurou como um “acessório” indispensável para suprir as necessidades da classe dominante, para construir um novo trabalhador e uma nova forma de trabalho. A educação para

a classe trabalhadora ficou restrita à formalidade: ao mesmo tempo em que o capital expande o espaço escolar, restringe o saber aos seus limites, qualifica determinados trabalhadores para o trabalho mais complexo e desqualifica para o mais simples, afirmando e negando, configurando assim uma tensão e um movimento contraditório que nega a sua essência. Maceno (2005) diz que a “universalização” da educação defendida e desenhada pelo capital se configura como uma mediação para a sua expansão e reprodução. Já Tonet (2005, 141-142) sintetiza a essência da “universalização” defendida pelo capital assegurando que

Foi apenas com o advento do capitalismo, na medida em que a produção econômica, cuja mola-mestra e dinâmica é o capital, passou a ser direta e claramente o eixo de todo o processo social, que a educação ocupou um lugar todo especial. Isto porque ela passou a integrar cada vez mais profundamente o processo de produção. A partir deste momento, as classes trabalhadoras não poderiam receber apenas uma educação prática no e pelo trabalho. O próprio trabalho, agora cada vez mais complexo, exige conhecimentos e habilidades que têm que ser desenvolvidos e adquiridos fora do seu âmbito específico. Além disto, a transformação de todos os indivíduos em cidadãos e a participação numa sociedade democrática exigem, por parte de todos, a apropriação de um conjunto de elementos – idéias [sic], conhecimentos, valores, comportamentos, habilidades, etc. – adequados para o exercício destas novas determinações.

De tal modo, o princípio educativo, isto é, “o elemento ordenador da forma de organização da educação não são a igualdade e liberdade enquanto atributos da natureza humana conforme a pregação do liberalismo. É, sim, o trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2011, p. 10). Essa cadeia produtiva e essa forma de consumo da força de trabalho da classe trabalhadora aprofunda uma disparidade de acesso ao conhecimento intelectual entre as classes. A divisão social do trabalho reafirma e deixa claro os que podem ter acesso ao saber e os que não podem ou, conforme argumenta Chauí (2018), o sistema capitalista silencia o discurso da educação para que o poder dos dominantes fale por ela, ou seja,

A educação não pode falar porque, se o fizer, forçará o reconhecimento de sua existência singular ou específica articulada a outras singularidades que diferenciam as relações sociais, de sorte que, de diferença em diferença, acabaria levando ao reconhecimento da pluralidade de esferas da existência social e, por fim, das divisões sociais. (CHAUÍ, 2018, p. 79)

Com a substituição da manufatura pela fábrica, a introdução da maquinaria e o surgimento de novos instrumentos de trabalho cada vez mais aprimorados, o capital tem o comando real sob os processos de trabalho. De acordo com Netto e Braz (2012, p. 125-126) “o trabalhador passa a ser um apêndice das máquinas”. A expansão capitalista marcada pela repressão, coerção, adaptação da classe trabalhadora aos novos ritmos caracterizou um período

de grande ampliação da produtividade, precarização do trabalho, especialização das atividades e simultaneamente destruição do conjunto de saberes das operações. O trabalhador passa a realizar apenas uma atividade, repetida durante toda a jornada de trabalho – jornada essa que tinha duração de 8 (oito) a 16 (dezesesseis) horas – perdendo o controle da construção do produto, habilidades de reflexão, já que se foi “reduzindo significativamente a requisição da dimensão intelectual do trabalho” (BARBOSA, 2015, p. 82). A instauração da produção especificamente capitalista, constituindo a grande indústria, é mãe desse processo que vimos explorando.

Tudo isso acontece porque o capitalista aumenta o capital constante, que significa tudo aquilo que permanece no processo de produção, como “matéria prima, materiais auxiliares e meios de produção” (MARX, 2017a, p. 286), mas não produzem um novo valor e, por outro lado, diminui o capital variável, que constitui a força de trabalho, única criadora de valor a mais. Portanto, torna-se “dispensável” a força braçal uma vez que, a partir do avanço tecnológico, a máquina vai realizar o trabalho pesado, de forma mais veloz, sendo movido apenas por uma única força motriz. Entretanto, sabe-se que este processo é prenhe de contradições, porque causa ineliminavelmente crises cíclicas¹⁸, estruturais. Marx (2017a, p. 448) afirma que

A partir do momento em que a ferramenta propriamente dita é transferida do homem para um mecanismo, surge uma máquina no lugar de uma mera ferramenta. A diferença salta logo à vista, ainda que o homem permaneça como o primeiro motor. O número de instrumentos de trabalho com que ele pode operar simultaneamente é limitado pelo número de seus instrumentos naturais de produção, seus próprios órgãos corporais.

Nesse período já era visível os processos acentuados de pauperização absoluta e relativa¹⁹ da classe trabalhadora. Com a acumulação e crescimento do capital cada vez mais forte na Europa e com a substituição cada vez mais veloz da força humana pelas “máquinas, instrumentos, instalações, matérias e insumos” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 146) tem-se então uma crescente massa de desempregados, uma população sobrando, constituindo o exército

¹⁸ “As crises expressam um desequilíbrio entre a produção e o consumo, comprometendo a realização do capital, ou seja, a transformação da mais-valia em lucro, processo que só se realiza mediante a venda das mercadorias capitalisticamente produzidas. Em outras palavras, quando são produzidas mais mercadorias do que a população pode comprar, o processo de acumulação é afetado, uma vez que estoques de mais-valia não asseguram o fim capitalista. Para isso, não basta produzir mercadorias, estas precisam ser transformadas em dinheiro para, rapidamente, retornarem ao incessante processo de acumulação do capital: produção/circulação/consumo.” (MOTA, 2009, p. 02)

¹⁹ “A pauperização absoluta registra-se quando as condições de vida e trabalho dos proletários experimentam uma degradação geral: queda do salário real, aviltamento dos padrões de alimentação e moradia, intensificação do ritmo de trabalho, aumento do desemprego. A pauperização relativa é distinta: pode ocorrer mesmo quando as condições de vida dos trabalhadores melhoram, com padrões de alimentação e moradia mais elevados; ela se caracteriza pela redução da parte que lhes cabe do total dos valores criados, enquanto cresce a parte apropriada pelos capitalistas” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 148).

industrial de reserva, caracterizado como um componente ineliminável na dinâmica do capitalismo, para que possa explorar e desvalorizar cada vez mais a classe trabalhadora que resistia ativa nas fábricas, principalmente contra a degradação do salário.

Marx (2017a, p. 714; suprimimos) ressalta que esse exército industrial de reserva é “[...] o pano de fundo sobre o qual se move a lei da oferta e da demanda de trabalho [...]”. Vale ressaltar que existia outra parte dessa superpopulação latente, caracterizada pelo total abandono: “o sedimento mais baixo da superpopulação [...] os vagabundos, delinquentes, prostitutas, [órfãos e filhos dos pobres], em suma, o lumpemproletariado propriamente dito [...] (MARX, 2017a, p. 719) ”. Ocorre também nesse período uma ampla inserção do trabalho infantil, feminino e não qualificado nas indústrias, caracterizado pela superexploração, por ser força de trabalho mais barata para o capital, configurando-se como a nova base da divisão do trabalho. O autor aponta como caráter de denúncia para uma intensa desqualificação social, física, moral e intelectual dos trabalhadores diante da forma perversa do capital em garantir sua hegemonia, sendo a exploração do trabalho sua força motriz, pois é a que leva à produção do mais-valor²⁰.

Nessa perspectiva, fica claro o sentido da Lei Geral da Acumulação Capitalista, uma vez que, quando a produção de riqueza gerada pela classe trabalhadora aumenta a lucratividade do capital, consequentemente produz a acumulação da miséria, reduz as possibilidades de obter os meios de sobrevivência. Marx (2017a, p. 719-720; suprimimos) afirma que

[...] quanto maior forem as camadas lazeiras da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial. Essa é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista [...]. A lei segundo a qual uma massa cada vez maior de meios de produção, graças ao progresso da produtividade do trabalho social, pode ser posta em movimento com um dispêndio progressivamente decrescente de força humana, é expressa no terreno capitalista – onde não é o trabalhador quem emprega os meios de trabalho, mas estes o trabalhador – da seguinte maneira: quanto maior a força produtiva do trabalho, tanto maior a pressão dos trabalhadores sobre seus meios de ocupação, e tanto mais precária, portanto, a condição de existência do assalariado, que consiste na venda da própria força com vistas ao aumento da riqueza alheia ou à autovalorização do capital. Em sentido capitalista, portanto, o crescimento dos meios de produção e da produtividade do trabalho num ritmo mais acelerado do que o da população produtiva se expressa invertidamente no fato de que a população trabalhadora sempre cresce mais rapidamente do que a necessidade de valorização do capital.

Diante de uma degradação massiva da classe trabalhadora e da polarização social surgem as rebeliões, os protestos, as manifestações como forma de oposição a tudo que estava

20 “A taxa de mais-valor é, assim, a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista” (MARX, 2017a, p. 294)

sendo posto pelo capital. Inicialmente, as formas de resistências foram direcionadas ao instrumento de exploração, a máquina, instrumento que foi gradativamente sendo introduzido no chão das fábricas substituindo a força física pela mecânica. Esse movimento ficou conhecido como *Luditta*. Marx (2017b, p. 142) afirma que “as máquinas eram as armas que os capitalistas empregavam para derrubar o trabalho especial em revolta”. Nesse período a classe trabalhadora era bastante heterogênea, não havia ainda interesses de luta em comum.

Posteriormente, depois das primeiras percepções da classe trabalhadora sobre as contradições da sociedade capitalista, da tomada de consciência coletiva sobre seu protagonismo como classe, as revoltas, coalizões e luta política dos trabalhadores foram direcionadas, de forma mais organizada, para o seu principal e verdadeiro opressor: o explorador, os donos dos meios de produção. Martinelli (2003, p. 46) vai dizer que “no mesmo movimento contraditório em que o capital e o trabalho assalariado se criavam e se recriavam continuamente, produzia-se também a consciência como uma realidade eminentemente dinâmica”. Essa passagem é conhecida como “classe em si” a “classe para si”²¹ marcada pelo movimento político denominado *Cartismo*, cujas reivindicações básicas foram estabelecidas através da Carta ao Povo.

Com o crescimento cada vez mais visível e latente, a classe trabalhadora passou a desenvolver marcas significativas nas lutas coletivas. Era uma forma de demonstrar sua luta contra a violência pregada pelo capital. Toda a sua expansão causou incômodo ao sistema, justamente por ser o retrato vivo das contradições postas. Os problemas sociais que acompanham o sistema capitalista crescem visivelmente. Martinelli (2003) afirma que nasce uma nova geografia na sociedade marcada pela pobreza, pela fome e pelo gerenciamento da miséria. Assim, “a estrutura petrificada de sua consciência erguia-se como uma muralha” (MARTINELLI, 2003, p. 60) e manter enrustida a face da sua essência era crucial para sua manutenção, sendo necessário desenvolver estratégias eficazes e rápidas para gerenciar uma imagem do capitalismo como algo irreversível, ou seja, “como um posto terminal da história”, algo inquestionável, aceitável pela classe trabalhadora. A busca pela racionalização da prática

21 “A ‘classe para si’ é constituída pela população cuja condição social corresponde com determinado lugar e papel no processo produtivo, e que, independentemente de sua consciência e/ou organização para a luta na defesa de seus interesses, caracterize uma unidade de interesses comuns em oposição aos de outras. Não representa necessariamente um momento ‘imaturo’ da formação das classes, mas uma dimensão da sua constituição e da análise social. ‘Classe em si’ remete a mera existência de uma classe [...] A ‘classe’ para si’ caracteriza outra dimensão possível da constituição e da análise da classe. Conformam uma classe para si aquela que, consciente de seus interesses e inimigos, se organiza para a luta na defesa destes. Pode-se verificar um momento histórico em que Marx observou a passagem da ‘classe em si’ para a ‘classe para si’ no contexto em que, entre 1830 e 1848, a classe trabalhadora se torna sujeito autônomo, consciente de seus interesses e do seu antagonismo ao capital, e organizado para as lutas de classes.” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 97; suprimimos)

social vai desencadear uma aproximação com a filantropia e com a Escola Humanitária. Segundo Martinelli (2003),

Ao se aproximar dos agentes que vinham desenvolvendo as ações filantrópicas naquele momento, tendo em vista a racionalização da assistência e sua normatização, a burguesia queria apropriar-se da prática social para submetê-la aos seus desígnios. A Escola Humanitária é a que lastima o lado mau das relações de produção atuais, para tranquilidade de sua consciência, esforça-se para amenizar o mais possível os contrastes reais; deplora sinceramente as penúrias do proletariado e a desenfreada concorrência entre os burgueses; aconselha os operários a serem sóbrios, trabalharem bem e terem poucos filhos; recomenda aos burgueses que moderem seu furor na esfera da produção. A Escola Filantrópica é a escola humanitária aperfeiçoada. Nega a necessidade dos antagonismos; quer converter todos os homens em burgueses e ampliar a teoria, desde que esta se diferencie da prática e não contenha antagonismos. (MARX, 1969, p. 99 apud MARTINELLI, 2003, p. 63-64)

Nessa época, a classe dominante, aliada a grupos de filantropos vulgo “reformistas sociais”, buscaram desenvolver formulações para suas estratégias operacionais ao atendimento dos problemas sociais que incidam sobre a classe trabalhadora com o objetivo de coibir e abafar as ameaças que se expressavam na realidade ou, por assim dizer, “criar tais ‘bases de sustentação’, capazes de garantir a irreversibilidade do capitalismo”, constituindo um modo de produção de ideias como um instrumento de desmobilização das reivindicações postas. Dentre as reivindicações e respostas criadas para atender a classe trabalhadora e principalmente as crianças podemos destacar as Leis Fabris²² que legislavam sobre as condições de saúde, segurança, jornadas de trabalho, assim como sobre a educação.

A Lei de 1833 foi a primeira medida educativa a ser tomada no sentido de garantir uma escolaridade obrigatória e, embora as escolas disponíveis para estas crianças fossem aterradoras e os seus pais tivessem que pagar pequenos honorários exigidos pelas mesmas, este foi um marco social de extrema importância que viria a demarcar uma mudança social. (MARSHALL, 1982, p. 211-212 apud VIGÁRIO, 2004, p.73)

Já Barbosa (2015, p. 84) afirma que,

A educação para a classe trabalhadora foi ofertada a partir dessa lei [1844], ao ter proclamado a instrução primária como obrigatória para o trabalho. O parlamento inglês foi obrigado a fazer do ensino primário – em todas as indústrias sujeitas às leis fabris – uma condição a ser levada a crianças com menos de 14 anos.

22 [...] a legislação fabril pode ser compreendida como percussora do papel que caberá o Estado na relação com as classes e os direitos sócias no século XX. ” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 56; suprimimos)

Ambos os autores afirmam que nas legislações fabris, em destaque a de 1833 e 1844, a educação das crianças estaria estabelecida, desde que isso não fosse incompatível com o seu trabalho nas fábricas. De acordo com Vigário (2004, p. 76; suprimimos) “a Lei de 1844 [...] reduziu a idade mínima das crianças que trabalhavam nas fábricas para os oito anos de idade e limitou o dia de trabalho dos que tinham entre os oito e os treze anos de idade para as seis horas e meia ou sete horas”, mas não proíbe o trabalho infantil. O autor assevera que “aos poucos, a legislação foi alargada e a idade em que as crianças podiam iniciar o trabalho nas indústrias foi elevada para os dez anos em 1874, onze em 1891, doze em 1901 e catorze em 1920” (VIGÁRIO, 2004, p. 81). De tal modo, a instrução primária, através das reformas educativas do pensamento burguês e o direito a educação declarado em lei remonta a um jogo de correlação de forças, a estratégias operacionais para a conservação das relações burguesas, conforme afirmou Martinelli (2003).

A educação compulsória, voltada como o direito ao trabalho, a partir das Leis Fabris, era caracterizada, conforme afirma Marx (2017a) como “ilusória”. Observa-se que foi criado um espaço sem estrutura alguma para obrigar as crianças a permanecerem por horas para receber um certificado de frequência, tido como medida para o trabalho na fábrica, assinado por professores e professoras que, de acordo com o autor, nem sabiam escrever.

Antes que se promulgasse a lei fabril emendada de 1844, não era raro que os certificados de frequência escolar viessem assinados com uma cruz pelo professor ou professora, pois eles mesmos não sabiam escrever. Ao visitar uma escola que expedia tais certificados, impressionou-me tanto a ignorância do professor que lhe perguntei: ‘Desculpe, mas o senhor sabe ler?’ Sua resposta foi: ‘Bom... alguma coisa (summat)’. Para se justificar, acrescentou: ‘De qualquer modo, estou à frente de meus alunos’. Durante a elaboração da lei de 1844, os inspetores de fábrica denunciaram a situação vergonhosa dos locais chamados de escolas e cujos certificados eles tinham de aceitar como plenamente válidos do ponto de vista legal. (MARX, 2017a, p. 473)

Diante da incapacidade dos professores em educar as crianças, assim como da real falta de estrutura das escolas para acomodá-las fica claro o principal objetivo desses espaços: garantir a manutenção e subordinação da mão de obra barata, mantendo os indivíduos disciplinados e alienados, interferindo principalmente na sua subjetividade. A escola “educa” as crianças para servirem ao capital (BARBOSA, 2015). A grande indústria, além de controlar a classe trabalhadora nos processos de trabalho, incorpora a desqualificação dos indivíduos, compondo assim a nova base da divisão do trabalho. Nesse contexto, bastava a capacidade de ler, escrever e entender das operações fabris. Essa é a proposta de educação da classe hegemônica. Marx (2017a) afirma que foi no sistema fabril que

[...] brota o germe da **educação do futuro**, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como **único método para a produção de seres humanos** desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. (MARX, 2017a, p. 554; suprimimos)

Fica claro o real sentido da educação para a classe trabalhadora, que seria pautada numa relação cada vez mais intrínseca com a práxis social. De acordo com Netto (2009b) o capitalismo monopolista, que teve início nas últimas décadas do século XIX, caracteriza um sistema totalizante de contradições e, ao mesmo tempo, eleva os contrassensos fundantes do MPC, deflagra processos que ascendem a sua maturidade histórica, desenvolvendo assim mediações com o objetivo primário de garantir o crescimento do seu lucro através do controle dos mercados, processo que vai demandar mecanismos de intervenção extra econômicos, ou seja, uma instância com poder funcional e estruturante, voltada para intervir e regular as relações econômicas e sociais. Esta passa a ser uma nova função delegada ao Estado.

A origem do Estado coincide com a origem da propriedade privada e associa-se, em certa medida, a separação das esferas privada e pública da sociedade, inerente a produção simples de mercadorias, com sua fragmentação da capacidade social de trabalho em processos de trabalho privados e independentes. Mas não se deve enxergar essa relação. O Estado é mais antigo que o capital, e suas funções não podem ser derivadas diretamente das necessidades da produção e da circulação de mercadorias. Em sociedades pré-capitalistas, as formas específicas do Estado desempenham funções bem diferentes daquelas que garantem o tipo de segurança legal necessário ao desenvolvimento da produção de mercadorias [...] Apenas depois que a acumulação primitiva da usura e do capital mercantil alcançou certo grau de maturidade, alterando de maneira fundamental as relações entre as antigas e as novas classes proprietárias e solapando as formas tradicionais de dominação política por meio da expansão do capital-dinheiro, é que o próprio Estado tornou-se mais explicitamente um instrumento da acumulação progressiva de capital e o parceiro do modo de produção capitalista [...] O Estado burguês é um produto direto do Estado absolutista, gerado pela tomada do poder político e de sua maquinaria institucional pela classe burguesa. (MANDEL, 1982, p. 335; suprimimos)

No capitalismo concorrencial, que precede o capitalismo monopolista, a economia se autorregulava, a intervenção estatal era limitada apenas para garantir a preservação da paz, a proteção da sociedade privada, não intervindo nas relações econômicas, nas regulações de trabalho e nem com o atendimento das necessidades sociais, garantindo a neutralidade, a naturalização da miséria, respondendo coercitivamente as lutas das massas exploradas, nunca intervindo na raiz das contradições postas. Mandel (1982, p. 337) adverte que

As funções econômicas asseguradas por ‘essa preservação da existência social do capital’ incluem a manutenção de relações legais universalmente válidas, a emissão de moedas fiduciárias, a expansão do mercado local ou regional, e a criação de um instrumento de defesa dos interesses competitivos específicos do capital nativo contra os capitalistas estrangeiros – em outras palavras, o estabelecimento de leis, moedas, mercado, exército e barreiras alfandegárias a nível nacional.

Porém, o Estado tinha suas despesas controladas pela burguesia. Conforme assegura o autor, o custo para essas funções econômicas deve ser mínimo.

[...] os impostos necessários à manutenção do Estado pareciam a burguesia triunfante puro desperdício de uma parcela da mais-valia que, caso contrário, poderia estar sendo empregada produtivamente. A burguesia industrial ascendente sempre tentou, portanto, controlar rigorosamente as despesas do Estado e questionar ou recusar qualquer aumento nessas despesas. (MANDEL, 1982, p. 337; suprimimos)

Desse modo, o capital era responsável pela maior parte do ônus gerado pela sociedade, sendo o Estado uma parte externa, que deveria ficar tangenciado, estabelecendo principalmente condições na busca pelos superlucros. De acordo com Mandel (1982, p. 337) “toda a decisão estatal relativa a tarifas, impostos, ferrovias ou distribuição do orçamento afeta a concorrência e influência a redistribuição social, global da mais-valia”.²³

Já no monopólio, a intervenção estatal incide na preservação e no controle da força de trabalho de forma contínua, sistemática e conservadora, sendo essa uma função estatal de primeira ordem (NETTO, 2009b). Com a intervenção estatal tem-se a desoneração do capital de boa parte do ônus, sendo financiado pelos tributos da classe trabalhadora. Essa intervenção, imbricada pelos interesses do capital para a garantia do conjunto de condições necessárias para a sua valorização “atua como um instrumento de organização econômica, operando notadamente como um administrador dos ciclos de crise” (NETTO, 2009b, p. 26). A captura do Estado pela burguesia na busca por legitimação política potencializa as contradições existentes, expande a pobreza e a mais-valia.

O caráter estrutural e fundamentalmente conservador do aparelho de Estado burguês, que faz dele um instrumento eficaz para a manutenção e defesa das relações de produção capitalistas, expressa-se da forma mais clara quando essas relações de produção são diretamente ameaçadas por crises pré-revolucionárias e revolucionárias. Nessas situações, o proletariado se

23 O trânsito entre a etapa concorrencial para a etapa monopólica ocorre na passagem do século XIX para o XX. É justificado pela expressiva concentração e centralização do capital, sob a forma de cartéis, do aumento das organizações monopólicas, da aglomeração das grandes empresas nos países centrais capitalistas. O capitalismo monopolista potencializa as contradições existentes no capitalismo concorrencial, colocando em evidências novas contradições.

desvencilha periodicamente da dominação em geral maciça da ideologia burguesa. O proletariado então, de maneira característica e instintiva, faz da transformação radical das relações de produção existentes o objetivo das ações de massa em larga escala, ou mesmo a questão principal de campanhas eleitorais. Nessas conjunturas, o livre desenvolvimento de suas lutas políticas pode constituir-se em ameaça direta ao modo de produção capitalista. Quando se defronta com esse perigo, a classe burguesa ainda pode continuar manobrando. Pode promover ou decretar reformas, criar uma impressão temporária de mudança fundamental, de preferência a permitir que ocorra uma verdadeira revolução social. Mas no final será obrigada a lançar mão da última *ratio* da força bruta. A verdadeira natureza do aparelho de Estado capitalista é então revelada de maneira súbita e inequívoca. Fundamentalmente continua sendo o que sempre foi, um ‘grupo de homens armados’ contratados para manter a dominação política de uma classe social. (MANDEL, 1982, p. 348-349)

Diante dos processos que envolvem as relações sociais, principalmente no crescimento/desenvolvimento da hegemonia do capital, a classe trabalhadora passa a reagir/exigir melhorias nas condições de vida e de existência/sobrevivência diante de uma exploração extenuante, dando origem ao que foi denominado de “questão social”, oriunda da contradição capital x trabalho, sendo uma inflexão desse processo. Santos (2012, p. 42) afirma que “junho de 1848 é um divisor de águas na constituição da ‘questão social’” principalmente na conformação de dois projetos societários distintos. O Estado no capitalismo monopolista passa a ser permeado e tensionado por demandas e interesses da classe da ordem monopólica assim como da classe trabalhadora e sua intervenção é organizada também para suprir serviços e políticas sociais. Intervenção marcada pela fragmentação e focalização geral da legislação social. A revolta da classe trabalhadora e do movimento operário é vista como uma ameaça, um problema a ordem hegemônica; este é mais um motivo para a intervenção do Estado burguês, administrando e preservando o controle da força de trabalho, conforme afirma Netto (2009b),

Enquanto intervenção do Estado burguês no capitalismo monopolista, a política social deve constituir-se necessariamente em *políticas sociais*: as sequelas da ‘questão social’ são recortadas como problemáticas *particulares* (o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escola, a incapacidade física etc.) e assim enfrentadas. A constatação de um sistema de nexos causais, quando se impõe aos intervenientes, alcança no máximo o estatuto de um quadro de referência centrado na noção de integração social: selecionam-se variáveis cuja instrumentação é priorizada segundo os efeitos multiplicadores que podem ter na perspectiva de promover a redução da disfuncionalidades [...] Assim, a ‘questão social’ é atacada nas suas *refrações*, nas suas sequelas apreendidas como problemáticas cuja natureza totalizante, se assumida consequentemente, impediria a intervenção. (NETTO, 2009b, p. 32; suprimimos)

Cria-se uma imagem de um “Estado social” que vai mediar os conflitos²⁴. Todavia, a criação das políticas sociais e sua funcionalidade não se configura como algo natural: elas são resultantes de um compilado de contradições. Decorrem fundamentalmente da organização e da mobilização da classe trabalhadora, porém, não conseguiram impor uma ruptura no sistema capitalista, mas, toda a luta determinou transformações significativas na ampliação dos direitos sociais, questionando e tencionando a realidade posta. O Estado burguês, gestado umbilicalmente no interior da reprodução social, a serviço da classe hegemônica, cria as políticas sociais também como uma estratégia para amortecer as ameaças do movimento reivindicatório, ou assim dizer “a classe capitalista teve de fazer concessões ao proletariado para garantir sua dominação política” (MANDEL, 1982, p. 132). Desse modo, houve uma mudança na perspectiva estatal, ainda que de forma tímida: o Estado passa a assumir e realizar obrigatoriamente ações de cunho social de forma mais ampla e planejada.

O Estado é um mal necessário que fornece a base legal dos interesses das classes hegemônicas e sua ampliação, inevitável e necessária, determinou a reconstituição física da força de trabalho. Segundo Mandel (1982, p. 339; suprimimos)

A tendência a ampliação da legislação social determinou, por sua vez, uma redistribuição considerável do valor socialmente criado em favor do orçamento público, que tinha de absorver uma percentagem cada vez maior dos rendimentos sociais a fim de proporcionar uma base material adequada a escala ampliada do Estado do capital monopolista. Todas as ilusões subsequentes relativas a um ‘Estado social’ baseavam-se numa extrapolação arbitrária dessa tendência, na falsa crença em uma redistribuição crescente da renda nacional, que tiraria do capital para dar ao trabalho [...] As ilusões quanto a possibilidade de ‘socialização’ através da distribuição’ não passam, tipicamente, de estágios preliminares do desenvolvimento de um reformismo cujo o fim lógico é um programa completo para a estabilização efetiva da economia capitalista e de seus níveis de lucro.

A força política do Estado burguês tem como função retificar, constituir uma estrutura corretiva com os princípios do capitalismo, um instrumento repressivo e ao mesmo tempo coesivo que veio para complementar o que já estava em andamento. Desse modo, podemos

24 “Nesse sentido, as primeiras iniciativas de políticas sociais podem ser entendidas na relação de continuidade entre Estado liberal e Estado social. Em outras palavras, não existe polarização irreconciliável entre Estado liberal e Estado social predominante no século XIX e o Estado social capitalista do século XX. Houve, sim, uma mudança profunda na perspectiva de Estado, que abrandou seus princípios liberais e incorporou orientações social-democratas num novo contexto socioeconômico e da luta de classes, assumindo um caráter mais social, com investimentos em políticas sociais[...] Não se trata, então, de estabelecer uma linha evolutiva linear entre o Estado liberal e o Estado social, mas sim de chamar a atenção para o fato de que ambos tem um ponto em comum: o reconhecimento de direitos sem colocar em xeque os fundamentos do capitalismo.” (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 63; suprimimos)

afirmar que o Estado pertence a uma única classe, economicamente poderosa. Engels (1979, p.194 apud SANTOS, 2016, p. 30; suprimimos) afirma que,

[...] Em cada modo de produção e em cada sociabilidade dividida em classes sociais que a humanidade já viveu, o Estado se apresenta com esta característica. Assim sendo, ‘[...] o Estado antigo foi sobretudo dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes, e o Estado moderno representativo é o instrumento de que serve o capital para explorar o trabalho assalariado’.

Parece-nos que fica evidente diante dos processos históricos a diferença entre a relação trabalho e educação nas comunidades primitivas e nas sociedades de classe e como a expansão da educação para a classe trabalhadora é limitada aos interesses da classe hegemônica. Uma educação dual, composta por duas bases e caminhos diferentes: de um lado a educação como progressão em nível superior e do outro uma educação voltada para a capacitação técnica, agrícola, comercial. A primeira direcionada para os dirigentes, a segunda direcionada para a formação de mão de obra, treinável, superficial.

Desde quando começou a existir barreiras sociais ao acesso ao que era produzido, com o aparecimento da sociedade dividida em classes e a apropriação particular dos meios de produção, a relação trabalho e educação passou a ter características cada vez mais antagônicas. Todavia, é a partir do capitalismo que fica mais latente essa desigualdade. O discurso empregado pelo capital de “universalização” da educação para a igualdade de todos os indivíduos expressa uma forma cada vez mais desigual, tanto no seu alcance como nos seus conteúdos. Essa “universalização” da educação foi uma demanda da própria lógica do capital, sendo estendida a classe trabalhadora para garantir sua ascensão, diminuir as tensões sociais, formar mão de obra barata, formar um exército industrial de reserva necessário para a manutenção da sua dominação. Maceno (2005, p. 90) afirma que

[...] a autêntica universalização da educação é inseparável da emancipação humana, pois a sua instauração só pode gestar das bases de um novo trabalho. O trabalho alienado não pode gerar outro tipo de educação que não seja desigual, oposta a uma verdadeira universalização.

Desse modo, as evidências históricas demonstram como a educação foi sendo posta na sociedade. Barbosa (2015) sintetiza esse processo afirmando que,

Primeiramente, foi implementada a educação minimalista, tão somente para atender as emergências do capital no desenvolvimento do trabalho mecânico, automático; em seguida, houve a formação do exército industrial de reserva, sem o mínimo de qualificação; e, por fim, a formação mais especializada, com

nível superior, que para o capital não necessariamente deveria ser garantido a todos os indivíduos. Assim, põe-se a seletividade no acesso a essa formação. (BARBOSA, 2015, p. 89)

Entendemos então que na sociedade capitalista, além do trabalho assalariado, a educação se configura também como uma estratégia e/ou instrumento de manutenção da lógica capitalista, uma vez que o capital “descaracteriza o significado da educação”, sua configuração democrática para a formação dos sujeitos como ser social (BARBOSA, 2015). Significa dizer que o saber é uma “arma” do controle dos processos de trabalho e que por este motivo o capital restringe a educação, limitando-a.

1.3 Reestruturação produtiva x educação: as novas formas de gerenciamento da força de trabalho

Com base na larga expansão da industrialização, no aumento da capacidade produtiva, da especialização, da variedade da produção industrial decorrente da inovação tecnológica, a rápida obsolescência dos produtos e maquinários gerou inovações sobre o modo de organização dos espaços e do trabalho propriamente dito. Pinto (2013, p. 21) resume esse processo afirmando:

Na medida em que estas se constituíam em estruturas organizacionais cada vez mais expostas a análise experimental, as complexas e especializadas funções que aglomeravam mostravam-se ainda mais passíveis de serem objeto de aprimoramento técnico, dentro do campo dos estudos definidos, possibilitando, a partir de então, sua crescente ‘racionalização’.

Desde o final do século XIX e início de século XX o sistema capitalista vem potencializando sua expansão, sobretudo pelo acentuado processo de concentração e centralização do capital, favorecendo assim um conglomerado empresarial, visando ampliar cada vez mais sua escala de produção, que resulta nos grandes monopólios e oligopólios. Segundo Pinto (2013, p. 21-22; suprimimos) o “[...] trabalho consolidou-se como uma área específica do conhecimento passível de ser acumulada, sistematizada, experimentada, compendiada e elaborada teoricamente por agentes que não fossem, necessariamente, os executores desse trabalho”. Alguns teóricos passaram a estudar a administração científica do trabalho visando o aumento da produtividade, a eficiência dos processos de trabalho assim como o lucro empresarial. Dentre eles podemos destacar os americanos Frederick Winslow Taylor e Henri Ford.

A principal perspectiva de Taylor era aumentar a eficiência da indústria por meio da racionalização do trabalho operário, propondo a gerência das fábricas, a divisão do trabalho. Para Taylor, segundo Antunes e Pinto (2017, p. 18-19) “a ‘guerra’ entre capital e trabalho se reduz a um problema gerencial, para cuja solução bastaria dividir ‘equitativamente’ as atividades intelectuais e manuais entre gerência e trabalhadores/as operacionais”. Ou seja, conforme as perspectivas de Taylor têm-se a necessidade de subdividir cada vez mais as funções na esfera da produção e na administração das fábricas, não sendo necessário acumular conhecimentos e habilidades para além do mínimo exigido, reduzindo a forma do saber-fazer do trabalho em meras tarefas. Em suma, sua proposta básica era

O estabelecimento de uma divisão de responsabilidades e de tarefas, na qual, aos executores de um determinado trabalho, fossem delegadas apenas as atividades estritamente necessárias a execução desse trabalho, dentro de moldes extremamente rígidos – no plano dos gestos físicos, das operações intelectuais e da conduta pessoal – cujo estabelecimento prévio, através de um estudo de um planejamento e de uma definição formais, ficariam a cargo de outros trabalhadores, dedicados a tarefas também previamente analisadas, planejadas e definidas por outros, assim por diante, nesse sentido, desde as atividades operacionais até as gerências da empresa. (PINTO, 2013, p. 28-29)

A base da sua metodologia é a especialização extrema de todas as funções e atividades desenvolvidas pelos trabalhadores, uma verticalização da produção. Um traçado de todas as ferramentas do trabalho controladas pelo capital “a fim de liquidar seu poder de barganha”. Para além disso, enquanto uns trabalhadores realizam atividades diversas, utilizando todas as suas capacidades, outros trabalhadores estão desenvolvendo minuciosamente as demais operações intelectuais e físicas, medindo o tempo gasto na realização de cada uma. Desse modo, é nítido o controle do trabalhador pelo mercado e capital tanto física quanto mentalmente. Antunes e Pinto (2017, p. 31; suprimimos) afirmam que:

[...] o controle dos corpos dos trabalhadores/as é apenas um corolário de todo o sistema, cujo cerne é uma apropriação do conhecimento, dos saberes-fazer que detém sobre o trabalho. E mais: é um ataque às formas sociais de reprodução desse conhecimento pelos/as próprios/as trabalhadores/as, visando abortá-las e com isso abater a capacidade de negociação destes/as com o capital, tanto no ambiente de trabalho (no consumo da força de trabalho pelo capital na produção), quanto fora dele (na compra da força de trabalho pelo capital, na esfera da circulação).

Os resultados desse sistema e suas principais formulações estão associadas ao controle do ritmo de trabalho; distribui os trabalhadores linearmente, padronizando o trabalho e sua intensificação de modo a aumentar a extração da mais-valia. Além disso, tem-se a ampliação e fragmentação cada vez mais profunda da classe trabalhadora que executa seu trabalho num

tempo previamente determinado pela empresa, conforme os ordenamentos científicos (PINTO, 2013).

A partir dos estudos de Taylor, Henri Ford amplia e lança uma série de inovações tecnológicas e organizacionais nos processos de produção automobilística em sua indústria, introduzindo métodos mais concisos de execução das atividades, buscando abolir todo trabalho que não gera lucro²⁵. Ford tinha como principal objetivo produzir em larga escala para garantir o consumo das massas, proporcionando assim o aumento das vendas e a elevação da renda. A lógica baseava-se na linha de produção em série, em esteiras, em comando único, um mecanismo automático de trabalho repetitivo na qual o trabalhador permanece fixo no seu posto de trabalho, porém, em constante cadência, alimentando cada vez mais rápido a produção.

Buscou-se estrangular ao máximo os ‘poros’ da jornada de trabalho, de modo que todas as ações realizadas pelos trabalhadores estivessem, a cada instante, agregando valor aos produtos. Se a ‘racionalização’ taylorista permitia uma significativa intensificação do trabalho humano através do controle pela cronometragem dos tempos de operação parciais, no sistema fordista é a velocidade automática da linha de série (do objeto de trabalho, portanto) que impõe ao trabalhador (o sujeito do trabalho) a sua condição de disposição para o labor, estabelecendo, dentro de limites cada vez mais estreitos de tempo, a ‘melhor maneira’ de trabalhar. (PINTO, 2013, p. 38)

Com o desenvolvimento tecnológico amadurecido a produção em alta impulsionou o crescimento econômico. Nessa ordem, Ford vincula o lucro empresarial ao aumento salarial; eleva o salário da classe trabalhadora como manobra econômica, fornecendo produtos a sociedade, dentro do critério capitalista. Porém, isso só foi possível por conta dos seus métodos e instalações que garantiam um surto de produtividade; por conseguinte, um lucro extremo, permitindo até mesmo a redução das jornadas de trabalho (ANTUNES; PINTO, 2017). Esse contexto produtivo levou os processos de trabalho a uma especialização tão simplificada, fragmentada e limitada ao ponto de não existir quase nenhuma exigência de qualificação para comandar o segmento de produção. A lógica de Ford, aliada às perspectivas tayloristas, era desqualificar o trabalhador, reduzindo sua capacidade de pensar e seu movimento ao mínimo, posicionando-o como apêndice da engrenagem (ARANHA, 1999). Os processos de

25 “Apesar de não ter citado Taylor, pelo menos em seu texto mais popular, intitulado *Minha vida e minha obra*, Ford não deve tê-lo ignorado, como apontam algumas de suas ideias aí dispostas, ora refutando os ideais tayloristas, ora exaltando-os, indiretamente. Mas suas experiências, em termos de organização do trabalho com o objetivo da produção de massa, somente puderam ser realizadas sobre a plataforma da divisão técnica e minuciosa das funções e atividades entre numerosos agentes, conforme fora desenvolvido pelo sistema taylorista. Afinal, para organizar a produção em larga escala, foram feitas diversas experiências que exigiram, ao padronizar os produtos, a padronização dos próprios processos produtivos envolvidos em sua fabricação.” (PINTO, 2013, p. 35)

reestruturação produtiva alteram a objetividade e a subjetividade da classe trabalhadora e sua intervenção criativa, suas competências profissionais e educacionais. Sua experiência, nesse processo, deveria ser praticamente nula, dispensável.

É possível refletir que a gerência capitalista do trabalho põe o saber-fazer da classe trabalhadora em moldes exclusivamente voltados para garantir o lucro do capital, impondo aos trabalhadores tarefas subdivididas e engessadas, o que caracteriza a submissão da qualificação aos ditames do sistema hegemônico. De tal modo, o taylorismo-fordismo foi responsável pela formação de um novo tipo de trabalhador, pelo contingente de trabalhadores substituíveis conforme suas qualificações e por um novo projeto societário dentro dos limites do capital.

As primeiras décadas do século XX é [sic] marcada por uma onda longa de precarização social que anuncia a constituição de uma nova precariedade salarial nos países capitalistas industrializados. Um contingente de proletários pré-modernos, operários-artesãos despossuídos, incapazes de lidar com a lógica do trabalho taylorizado-fordizado e com a modernidade-máquina, eram “cuspidos” pelo “moinho satânico” do capital (expressão utilizada por Karl Polanyi em seu clássico livro intitulado “A Grande Transformação”). Como ilustração, o personagem de Charles Chaplin, o *vagabundo*, representa o ‘proletário pré-moderno’, o vagabundo recalcitrante e incapaz de inserir-se (ou de filiar-se) à estrutura da modernização e de sua lógica impessoal. O ‘vagabundo’ de Chaplin é um personagem trágico, tendo em vista que luta contra a corrente social de modernização do capitalismo histórico em sua fase de ascensão. (ALVES, 2007, p. 119)

Podemos caracterizar dois elementos que marcaram o sistema taylorismo-fordista, conforme a citação acima de Alves (2007). Os altos níveis de absenteísmo e consequente rotatividade de trabalhadores nas empresas, sobretudo dos que trabalhavam na operação da produção. É pertinente afirmar que o baixo nível de educação e qualificação profissional dos trabalhadores cresce, de forma natural, devido a negação da classe trabalhadora ao aprendizado no trabalho. Isso ocorre justamente pelo fato da precarização das condições postas no labor, da sobrecarga da exploração, da acumulação da mais-valia.

Tudo isso vai permitir Ford enfrentar as grandes ações combativas e o levante operário contra o sistema e as normas impostas reagindo, no auge do conflito, com a demissão em massa dos insatisfeitos, contratações de novos trabalhadores, com altos salários, com o intuito de manter sua instabilidade. O salário elevado significou nada mais nada menos do que o controle, a coerção do sistema frente às reivindicações da classe trabalhadora. Pinto (2013, p. 40-41) ressalta que

Os objetivos continuaram a ser os mesmo da época de Taylor: a ‘limpeza’ dos locais de trabalho e da mente dos trabalhadores enquanto aí estiverem, a clareza dos objetivos e das tarefas, a extrema simplificação e uniformização

do trabalho a um plano que possibilitasse uma automação mais abrangente, elevando, por fim, o controle do ritmo de trabalho a uma cadência única e previamente determinada para milhares de mãos. A medida que a intervenção crítica dos trabalhadores e o tempo de treinamento no exercício de suas funções são postos como elementos a serem definitivamente eliminados do ambiente de trabalho, o conceito de ‘flexibilidade’ na organização taylorista/fordista está na capacidade de substituição rápida dos trabalhadores, sem nenhum custo em termos de qualidade e de produtividade para o sistema produtivo como um todo, o qual se mantém rígido e estático em suas condições ao longo do tempo, como uma grande máquina formada de peças humanas apáticas que funciona, dia e noite, automaticamente.

Portanto, o sistema taylorista/fordista alcançou um patamar de superestrutura, produzindo uma nova forma de pensar, agir, com novos valores, condutas e normas. Um processo produtivo que transformou a produção industrial nas economias capitalistas centrais. Podemos afirmar que o “fordismo e taylorismo foram as principais ideologias orgânicas da produção capitalista no século XX, tornando-se ‘modelos produtivos’ do processo de racionalização do trabalho capitalista no século passado” (ALVES, 2007 p. 155-156). Esse modelo de produção articulou-se aos Estados de Bem-Estar Social²⁶, condensou os compromissos da correlação de forças, com o intuito de expandir o capital, estruturando as esferas da sociedade e regulando os mercados.

O que havia de novo em Ford era sua perspectiva de combinar produção em massa com consumo de massa, o que pressupunha um novo sistema de reprodução da força de trabalho, bem como ‘uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista’.” (HARVEY, 1923, p. 21 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 87)

As tendências das crises econômicas iniciadas a partir de 1929 e após os efeitos da Segunda Guerra Mundial demandam um reposicionamento do Estado com vistas a reavivar a produção. Nesse processo, tem-se o estabelecimento de serviços e políticas sociais visando criar demandas e ampliar o mercado de consumo e as políticas Keynesianas²⁷ com o intuito de gerar

26 “Esse modelo diz respeito a um tipo de organização política e econômica que colocava o Estado como o grande promotor e defensor do social e organizador da economia. Nessa fase, o Estado é compelido a atuar como agente regulamentador da vida social, política e econômica do país, de modo a garantir serviços públicos e proteção à população. Tal modelo emergiu como resposta capitalista ao período de Grande Depressão, deflagrado com a crise de 1929-1932, momento em que o Estado teve que assumir novos papéis e funções no processo de produção e no trabalho. Nesse período, há uma consolidação e expansão das políticas sociais públicas nos países europeus até meados dos anos 1970, tendo como característica a intervenção do Estado nas esferas econômicas, política e social” (BARBOSA, 2015, p. 51).

27 De acordo com Keynes, “[...] cabe ao Estado, a partir de sua visão de conjunto o papel de restabelecer o equilíbrio econômico, por meio de uma política fiscal, creditícia e de gastos, realizando investimentos ou inversões reais que atuem nos períodos de depressão como estímulo a economia. A política keynesiana, portanto, a partir da ação do Estado, de elevar a demanda global, antes de evitar a crise, vai amortecê-la através de alguns mecanismos, que seriam impensáveis pela burguesia liberal stricto sensu. São eles: a planificação indicativa da economia, na

pleno emprego, crescimento econômico, atender as reivindicações, considerando o pacto entre as classes, entre capital e trabalho. “Esse ‘consenso’, materializado pela assunção ao poder de partidos social-democratas, institucionalizou a possibilidade de estabelecimento de políticas abrangentes e mais universalizadas, baseadas na cidadania [...]” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 92; suprimimos). O capital, nessa dinâmica, vivenciou uma expansiva onda de acumulação durante os “anos de ouro” ou “anos gloriosos”, constituindo o *welfare state* em alguns espaços restritos, como a Europa Ocidental e Nórdica.

O taylorismo/fordismo pós-guerra não só propiciou a padronização de consumo e produção – ele determinou novas mutações no seu interior, sobretudo no que diz respeito a educação da classe trabalhadora. Costa (2016, p. 35-36) recorda que

A divisão entre trabalho intelectual e manual introduzida pela concepção taylorista colaborou com a construção do conceito de escolarização como oportunidade de acesso a posições mais qualificadas no processo produtivo e como justificativa para a desigualdade social. Consequentemente, obscureceram-se os demais mecanismos sociais e organizacionais que ocasionaram as dificuldades de acesso e as necessidades da separação dos níveis de qualificação nas organizações. Dessa maneira, a escola teve um papel fundamental na representação social de que níveis hierárquicos de qualificação legitimam e justificam a separação entre o trabalho manual e intelectual; as diferenças salariais e as condições de trabalho segmentam a produção entre setor técnico e operacional. O desenvolvimento do capitalismo e a estreita vinculação da escolarização com o trabalho cooperaram na concepção da educação vinculada a possibilidade de prosperidade pessoal. A escola tornou-se funcional e reprodutora das relações sociais necessárias ao processo de produção, assimilando a racionalização, as qualificações e o discurso referente a importância do trabalho.

Já Alves (2007, p. 252) assevera que,

Foi a promessa de integração sistêmica, desenvolvida sob o capitalismo do pós-guerra que engendrou a ideia de modernização e de construção da escola pública como instância educativa das massas. A escola de massas tornou-se uma instituição central na criação de condições que deveriam permitir a integração plena dos indivíduos à cidadania. Sedimentou-se a função simbólica da escola e da própria formação profissional para o mundo do trabalho. Criou-se, a partir da promessa da modernização, um senso comum que articulava trabalho, educação, emprego e individualidade. A escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva. Foi nessa época que se construiu a teoria do capital humano para legitimar a promessa integradora do sistema orgânico do capital. Sua concepção individualista admitia que, de posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais, o indivíduo estaria habilitado para a

perspectiva de evitar os riscos das amplas flutuações periódicas; a intervenção na relação capital/trabalho através da política salarial e do ‘controle de preços’; a distribuição de subsídios; a política fiscal; a oferta de créditos combinada a uma política de juros; e as políticas sociais.” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 85-86)

competição pelos empregos disponíveis (a educação era vista como um investimento em capital humano individual).

De acordo com a lógica do capital, a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora tem como fator determinante a escolarização como “garantia” de acesso ao mundo do trabalho. Ambos os autores supracitados alegam a visão reducionista da educação, vinculada ao trabalho numa perspectiva limitada, individualizada e hierarquizada. A lógica capitalista induz um entendimento de que a escola é um mecanismo de integração à vida produtiva, negando a realidade, as contradições e os reais sentidos da educação. Associá-la ao trabalho como algo que explica a própria condição humana significa negligenciar as diversas mutações que as categorias sofreram ao longo das transformações societárias, principalmente a forma perversa que o capital se apropria da força de trabalho.

Tratou-se, no taylorismo/fordismo, de um projeto de educação voltado para “escolas técnicas ditas ‘profissionalizantes’ [...], uma educação moldada por uma pragmática técnica que direciona a qualificação do trabalho nos limites da coisificação [...] A ‘escola ideal’ para essa qualificação é a que promove o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão. ” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 78-79; suprimimos). Destarte, fica evidente que o processo de ensino e aprendizagem, o saber e pensar em Ford só tem sentido se for originar a obediência. Pinto (2013) sistematiza afirmando que:

O desenvolvimento e a difusão do sistema taylorista/fordista, transferindo o arcabouço teórico de conhecimento sobre os processos de trabalho às gerências empresariais, portanto aos proprietários dos meios de produção, aprofundou ainda mais o fosso dessa clivagem social, tornando as diferentes categorias de trabalhadores, gerenciais ou operacionais, mais fragmentados como classe social na defesa de seus interesses. A própria formação profissional especializada levou, dentro e fora do ambiente de trabalho, mais a diferenciação entre os trabalhadores segundo suas qualificações do que a uma identificação de sua condição comum de subalternidade. Tais consequências já bastam para demonstrar que a racionalização puramente ‘técnica’, tal como era admitida por Taylor e Ford, na verdade implicava um gigantesco processo de racionalização ‘social’, reservando a classe trabalhadora maior subordinação a um automatismo mecânico, em face do aumento de riqueza material e de poder político, que lhe eram expropriados pela classe detentora dos meios de produção.

Todo esse processo contraditório vai fomentar a saturação desse sistema. A crise do padrão taylorista/fordista, como expressão da crise estrutural do capital, a partir dos anos de 1970, desencadeia um extenso processo de reestruturação produtiva na busca por novas formas de dominação. Segundo Antunes (2009, p. 33; suprimimos) essa crise “[...] exprimia em seu significado mais profundo, uma crise estrutural do capital, em que se destacava a tendência

decrecente da taxa de lucro [...]” assim como uma retração em respostas ao desemprego estrutural; a hipertrofia da esfera financeira colocando o capital como financeiro na especulação na nova fase do processo de internacionalização; a concentração de fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; a crise do *Welfare State* e o acentuado crescimento das privatizações, desregulamentações e flexibilização do processo produtivo.

O sistema capitalista não sobreviveria sem a reafirmação do seu poder como modo de reprodução, buscando sua integração global. Nesse sentido, as diversas transformações e metamorfoses do mundo do trabalho (consequências das crises do capital) criaram um conjunto de estratégias para recompor o processo de valorização e, conseqüentemente, retomar os padrões de lucratividade diante do cenário de crise geral. Como respostas e buscando alternativas ao sistema taylorista/fordista, iniciou-se uma reorganização do capital no seu sistema ideológico, econômico e político. De acordo com Antunes (2009) a resposta capitalista a essa crise esteve imersa numa dimensão fenomênica, na sua superfície, uma reestruturação sem tocar nos pilares essenciais que constituem o sistema:

[...] Foi exatamente nesse contexto que se iniciou uma mutação no interior do padrão de acumulação (e não no modo de produção), visando alternativas que conferissem maior dinamismo ao processo produtivo, que então dava claros sinais de esgotamento [...]. (ANTUNES, 2009, p. 38; suprimimos)

O modelo japonês desenvolvido na Toyota Motor Company, no Japão, configurou-se no novo padrão de acumulação e sua difusão foi relativamente rápida nas indústrias dos principais países centrais capitalistas.

[...] É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 64)

Portanto,

Ao contrário do sistema taylorista/fordista, no qual a somatória do tempo das mínimas operações de cada um dos trabalhadores era previamente fixada e determinava a capacidade produtiva do sistema como um todo, no sistema toyotista, o que importa é o tempo de ‘ciclo das atividades’ realizadas em cada célula e, conseqüentemente, em cada posto de trabalho, sendo ambos variáveis, ou restabelecidos permanentemente de acordo com a variação da demanda geral, isto é, do fluxo da cadeia produtiva. (PINTO, 2013, p. 69)

Nesse sentido, tem-se uma imbricação e/ou mesclagem do modelo fordista-keynesiano, que é caracterizado pela produção em série e em massa através de produtos mais

homogêneos, controle do tempo de produção, com o modelo de acumulação flexível, conhecido como toyotismo. Antunes (2015, p. 34; suprimimos) assegura que

O fordismo e o taylorismo já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos (neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo) [...] novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela ‘especialização flexível’, por novas formas de adequação da produção a lógica do mercado [...] o toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante em várias partes do capitalismo globalizado.

O toyotismo está baseado na produção a partir da demanda do mercado, com utilização forte da tecnologia, redução da necessidade de mão de obra, modelo com dimensão mais universalizante, enquanto processo ágil e lucrativo, produção variada e pronta para suprir o consumo: “a produção sustenta-se na existência do *estoque mínimo*. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo também o transporte, o controle de qualidade e o estoque), é garantido pelo *just in time*” (GOUNET, 1992, p. 40; CORIAT, 1992, p. 43-45 apud ANTUNES, 2015, p. 45). Está ancorado na flexibilidade, na polivalência, em produzir somente o necessário, na quantidade necessária com uma quantidade mínima de trabalhadores capazes de assumir todos os postos de produtividade. Esse sistema exige, por sua vez, um controle de qualidade e uma distribuição de funções baseada em metas, intensificando o controle patronal.

O sistema toyotista passa a exigir um novo perfil para o trabalhador, que desenvolva diversas funções, que explore todos os seus conhecimentos em prol da produção, que supere a qualificação unidimensional. Passa a cooptar e valorizar todos os saberes da classe trabalhadora, sobretudo o intelectual e sua subjetividade, deslocando a predominância da força física valorizada no fordismo, um trabalhador com uma formação mais completa, com maior escolaridade, um trabalhador multifuncional, intensificando cada vez mais a exploração do trabalho.

A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém com uma forma diferenciada. Assim é que o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas contemporâneas, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriado por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que a especializado, a ser

complementada ao longo das práticas laborais. (KUENZER, 2016, p. 03 apud ANTUNES; PINTO, 2017, p. 94-95)

Em suma, uma lógica de distribuição desigual da educação. Busca mão de obra qualificada que acompanhe as mudanças tecnológicas diante das mais variadas mudanças da produção, distanciando, uma vez mais, o trabalhador de um projeto de educação que o leve a refletir, pensar e agir criticamente, principalmente sobre o mundo do trabalho. A lógica empregada nas novas configurações do mercado é a **noção de competência no trabalho**, ganhando evidência em meados dos anos de 1980, quando o capital utiliza desse discurso para requerer da classe trabalhadora qualificação e capacidade para atuar em diversas situações do cotidiano profissional, garantindo assim a manutenção da sua lucratividade e valorização, colocando o trabalhador em um novo quadro de subordinação e competitividade. De acordo com Araújo (2005, p. 60)

É um processo que faz parte de uma reestruturação no mundo do trabalho mais ampla, em que o capital busca dar respostas às suas próprias crises e encontra como estratégia a substituição gradativa de uma produção em massa sem muita preocupação com a qualidade para uma produção em pequena escala, flexível e atenta às demandas do consumidor. Além disso, provoca mudanças nas redes de comunicação e na divisão social do trabalho, através da diminuição da divisão hierárquica dentro das organizações institucionais, do estabelecimento do encargo de mais de uma função para o mesmo trabalhador - a polivalência, da terceirização e da flexibilização das relações de trabalho, numa perspectiva de restaurar economicamente o capital.

Essa lógica de competência e qualificação está ancorada sob a variante taylorista-fordista, assim como no toyotismo, como regra de inclusão e exclusão dos sujeitos e tem como sequelas a hierarquização, fragmentação, separação etc. Ambas estão ancoradas na lógica de mercado. É a partir desse processo que o termo e categoria **qualificação** toma o sentido da identificação do trabalhador para ser admitido no trabalho. Ramos (2002, 35) explica que:

A associação do termo qualificação aos processos de trabalho e ao desenvolvimento sob o modo do saber profissional e social do trabalhador sob o modo de produção capitalista, considerando a relação pedagógica que se estabelece pelo uso dos meios de produção e pelo contato com outros trabalhadores na objetivação do trabalho abstrato, ocorreu a medida que se buscou verificar a tendência a ser tomada pelo trabalho não só quanto a complexidade/simplicidade, como também aos efeitos sobre o trabalhador na sua totalidade (ser humano, classe social e força de trabalho).

A exigência de educação pelo mercado no taylorismo/fordismo esteve pautada por trabalhadores especializados. Sob a vigência do toyotismo toda a lógica deve estar ancorada na especialização multifuncional. Antunes e Pinto (2017, p. 102; suprimimos; acrescentamos)

afirmam que “o dever de se qualificar [...] tornou-se, sob a teoria do capital humano, um ‘empreendimento’ a ser assumido individualmente pelos/as trabalhadores/as. Um dispêndio a mais na agenda do/a portador/a da força de trabalho [...] [que] deve ser visto como ‘investimento’”. Em outras palavras, a educação como um negócio, em que a/o trabalhadora/o deve investir na sua força de trabalho (de forma individualizada) como se ela fosse, como o é, uma mercadoria. De acordo com os autores, a palavra investimento talvez seja uma das mais utilizadas pelo capital, sendo uma forma de continuar implicando na subjetividade dos sujeitos, forjando uma “teoria” de competência e qualificação para garantir a “empregabilidade” da classe que vende sua força de trabalho.

Assim, passa a existir uma nova pragmática da educação, uma educação que seja enxuta, flexível, tendo a mesma configuração das empresas geridas pelo sistema toyotista. De acordo com Antunes e Pinto (2017) essa moldura em que a educação está imersa faz parte de uma razão instrumental, desenhada pelo capital em sua face mais destrutiva. No projeto burguês de educação configura-se então a necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como uma mera mercadoria. A direção do ensino pelas escolas destinadas a formar a classe trabalhadora não tinha mais a perspectiva somente de disciplinar, mas sim configurar uma formação profissional com domínio do ofício, aprofundando a divisão do trabalho, classificando as profissões de acordo com o nível de escolaridade, complexidade.

Amorim (2018) alega que existe uma grande diferença, ontologicamente falando, entre a socialização do conhecimento necessário ao trabalho e preparar o trabalhador para o trabalho na sociedade de classes. E essa diferença aparece propriamente a partir do modo de produção capitalista, justamente quando surge a necessidade de organização e condução dos processos educativos preparatórios para a classe trabalhadora para a efetivação do trabalho. A autora afirma que o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento não altera a condição de explorado, independente do seu grau de escolarização, ou seja, “[...] não especializado, especializado ou altamente especializado, sua força de trabalho é explorada pelo capital para produção de mais-valor [...]” (AMORIM, 2018, p. 76; suprimimos).

Ou, conforme sintetiza Marx (2017, p. 274), o processo de valorização do trabalho “[...] é completamente indiferente se o trabalho apropriado pelo capitalista é trabalho social médio não qualificado ou trabalho complexo, dotado de um peso específico mais elevado”. O valor da sua força de trabalho é medido de acordo com a complexidade e não diferencia em nada em termos qualitativos, é explorado de qualquer maneira, é transformada em mercadoria. O que distingue o trabalho qualificado do não qualificado é o grau de produção de valor e mais valor que ele proporciona. De tal modo, embora a classe trabalhadora seja considerada “livre”,

donos de sua força de trabalho, somente sobrevivem se a vendem ao capital, que determina e necessita fazer uso, por isso precisa ser preparada tanto intelectual quanto fisicamente para atender as necessidades do mercado. Essa é a lógica do capital. (AMORIM, 2018).

Assim, qual foi a educação a partir do capital? No taylorismo-fordismo a educação é formal, parcelar, hierarquizada. Administrada pelos indivíduos que pensam, elaboram e gerenciam a ciência taylorista. Os trabalhadores apenas se encarregam da execução. Posteriormente, no fordismo a educação segue um viés da escola pragmática da especialização fragmentada, ou seja, qualificadora para o mercado de trabalho gerencial. De acordo com Antunes (2012, p. 22) “é uma qualificação para o mercado de trabalho parcelar: as Ciências Exatas, as Biomédicas, as Humanas. Por isso é educação para o trabalho unilateralizado, seja nas escolas técnicas profissionalizantes, seja nas escolas superiores: as médicas, as humanas, as engenharias”.

Com o toyotismo e a reestruturação produtiva, a educação passa a configurar um processo ágil, flexível, fragmentado, assim como o modo de produção e como as grandes corporações e empresas. No nível superior cursos cada vez mais curtos, flexíveis, ensino não presencial. Antunes (2012) define como uma “educação liofilizada”, baseada numa educação enxuta para uma empresa com cada vez com menos trabalhadores. Esta é a educação dos nossos dias que, a partir do século XXI, vem cada vez mais sofrendo mutações.

2. MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL, EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO PERMANENTE

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, verifica-se a ocorrência de profundas transformações de natureza política, econômica, social e cultural no mundo. O que estamos experimentando hoje é uma crise estrutural profunda do sistema capitalista e sua destrutividade é visível e não dá sinais de diminuição, pelo contrário, tem-se intensificado cada vez mais as suas contradições e desigualdades. Os problemas estruturais mostram como o capitalismo é incapaz de assegurar as condições de vida para a maior parte da população e sua incapacidade de lidar com as distintas contradições internas. Tal contexto caracteriza-se pela mundialização do capital, suas estratégias para apropriação da riqueza socialmente produzida, suas modificações na dinâmica dos fundamentos histórico-estruturais, e um projeto neoliberal baseado no avanço das mudanças na regulação do mundo do trabalho. Portanto, torna-se necessário analisar o seu desenvolvimento e seus impactos na ordem vigente.

De acordo com Mészáros (2011) a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação das suas crises. Pelo contrário, elas significam o modo natural da sua existência e reprodução. E crises, não só as financeiras, fazem parte da dinâmica do capital e toda fase de acumulação decorre uma fase de depressão e vice-versa. O autor sinaliza os impulsos que caracterizam o crescimento do sistema, marcando seu caráter cíclico.

No curso do desenvolvimento histórico real, as três dimensões fundamentais do capital – **produção, consumo e circulação/distribuição/realização** – tendem a se fortalecer e a se ampliar por um longo tempo, provendo também a motivação interna necessária para a sua reprodução dinâmica recíproca em escala cada vez mais ampliada. Desse modo, em primeiro lugar, são superadas com sucesso as limitações imediatas de cada uma, graças à interação entre elas. (Por exemplo, a barreira imediata para a produção é positivamente superada pela expansão do consumo e vice-versa.) Assim, os limites parecem verdadeiramente ser meras barreiras a serem transcendidas, e as contradições imediatas não são apenas deslocadas, mas diretamente utilizadas como alavancas para o aumento exponencial no poder aparentemente ilimitado de autopropulsão do capital. Realmente, não pode haver qualquer crise estrutural enquanto este mecanismo vital de autoexpansão (que simultaneamente é o mecanismo para transcender ou deslocar internamente as contradições) continuar funcionando. Pode haver todos os tipos de crises, de duração, frequência e severidade variadas, que afetam diretamente uma das três dimensões e indiretamente, até que o obstáculo seja removido, o sistema como um todo, sem, porém, colocar em questão os limites últimos da estrutura global. (MÉSZÁROS, 2011, p. 798; grifos nossos)

Desde a segunda década do século XIX, o capitalismo vem experimentando regularmente suas crises cíclicas e sistêmicas, envolvendo sua estrutura. A primeira grande crise, em 1873, foi marcada por uma depressão de duas décadas, tendo como cenário principal a Europa. A segunda crise sistêmica explodiu em 1929, a grande depressão, e “[...] não teve por espaço apenas uma região geopolítica determinada: ela envolveu o globo; durou em torno de dezesseis anos e só foi ultrapassada no segundo pós-guerra” (NETTO, 2012, p. 416; suprimimos).

Existe uma diferença dos contextos históricos das crises capitalistas anteriores da crise contemporânea que se inicia nos anos de 1970, mas, ela reside nas três dimensões caracterizadas por Mészáros (2011). As crises do capital expressam a contradição inerente ao modo de produção capitalista - o desequilíbrio entre a produção e o consumo ou, de acordo com Netto e Braz (2012, 175; suprimimos) as crises capitalistas “[...] significam uma descapitalização e uma depreciação do capital [...] oferecendo uma solução provisória para o fenômeno da superacumulação [...]”. Não existe um fator que determina a sua eclosão, existem um conjunto de determinantes que caracterizam o seu auge, a exemplo: 1) a anarquia da produção; 2) a queda da taxa de lucro e 3) o subconsumo das massas trabalhadoras constituem as principais causalidades das crises (NETTO; BRAZ, 2012).

A primeira caracteriza a superprodução de mercadorias e sua absorção pelos mercados mundiais cuja destinação é incerta, tanto pela desproporcionalidade da produção como a capacidade de escoamento e consumo, superando sistematicamente a demanda. Assim, o processo de acumulação do capital é afetado tendo em vista que os “estoques de mais-valia não asseguram o fim capitalista” (MOTA, 2009, p. 02). A mais-valia, um valor excedente de produção extraído da classe trabalhadora, um trabalho não pago que consequentemente é apropriado pelo capitalista. A segunda causa é consequência da primeira, justamente pela brutal ruptura entre o equilíbrio da oferta e da procura, gerando a baixa nos preços das mercadorias e uma grande desvalorização de capitais. A terceira causa reafirma a contradição perversa do modo de produção capitalista uma vez que a capacidade de consumo dessas mercadorias produzidas é limitada, a classe trabalhadora despossuída de meios para comprá-las, os salários reduzidos, as empresas entram em falência e o desemprego se generaliza, portanto, menos possibilidade de escoamento. (NETTO; BRAZ, 2012)

Em outras palavras, as crises são sempre de superprodução movida pelo metabolismo irrefreável do capital em busca de lucro incessante (MÉSZÁROS, 2009). São uma demonstração cabal de como o capitalismo se reconstrói ancorado nas suas contradições, restaurando em níveis mais complexos as condições para sua continuidade. Significa dizer que

as crises constituem mecanismos de restauração do modo de produção e acumulação do capital e não o colapso desse sistema. Uma atualização da hegemonia das classes dominantes, segundo Mota (2009, p. 04; suprimimos; grifos nossos)

[...] este movimento materializa-se na criação de novas formas de produção de mercadorias, mediante a racionalização do trabalho vivo pelo uso da ciência e tecnologia, regido pela implementação de novos métodos de gestão do trabalho que permite às firmas o aumento da produtividade e a redução dos custos de produção. **Vale salientar que os impactos das crises apresentam-se diferenciados para os trabalhadores e os capitalistas. Para os capitalistas, trata-se do seu poder ameaçado; para os trabalhadores, da submissão intensificada.** Estes últimos são frontalmente penalizados na sua materialidade e subjetividade posto que afetados pelas condições do mercado de trabalho, com o aumento do desemprego, as perdas salariais, o crescimento do exército industrial de reserva e o enfraquecimento das suas lutas e capacidade organizativa.

Os anos que seguiram após um extenso período de acumulação, concentração e expansão de capitais em função da articulação orgânica entre Estado e capital, até início dos anos de 1970, não se resumem apenas a uma crise de um padrão de acumulação de capital, nem a crise de um padrão de produção. Filgueiras (1997) afirma que a crise que atinge os países industriais mais desenvolvidos (Estados Unidos, os países europeus e Japão), a partir de 1970, anuncia o colapso de um específico “modo de vida”, a quebra de um pacto social que tinha a perspectiva do “pleno emprego”, dando origem a profunda insegurança e instabilidade mundial.

A dimensão da crise foi e é tão intensa que atingiu o centro global de produção do capital, iniciando uma mutação no interior do padrão de acumulação, ao visar dinamismo e alternativas para garantir novas formas de acumulação, a acumulação flexível que tendeu a disseminar-se em escala planetária. Assistiu-se no plano internacional, a partir de 1973, a “[...] uma série de transformações sócio-histórica que alcançaram as mais diversas esferas do ser social” (ALVES, 2010, p. 16; suprimimos).

Sob o impulso da mundialização do capital, a reestruturação produtiva toma vulto. A crise capitalista constitui-se, assim, também como crise do taylorismo-fordismo e a reestruturação produtiva como uma das suas estratégias de recomposição. Uma ofensiva do capital na produção que redesenha o perfil do capitalismo contemporâneo. O grande movimento macroeconômico de articulação do capital entre as diversas economias, sob a hegemonia do grande capital norte-americano, foi o ponto de partida para a crise, assim como a desvalorização do dólar; a elevação da inflação; a redução do crescimento dos mercados consumidores e uma grande majoração dos preços do petróleo (matéria prima essencial dos países). Caracteriza um “novo” modelo produtivo que se desenvolve no íterim de uma revolução tecnológica e

científica, a qual vai determinar as novas qualificações e exigências para o trabalho, promovendo alterações importantes na forma de ser (subjetividade) da classe trabalhadora (ALVES, 2010). De acordo com Filgueiras (1997, p. 905),

[...] Essa crise, que no plano político levou a derrocada dos governos e partidos sociais-democratas, bem como da ideologia na qual se apoiavam, se evidencia, no âmbito microeconômico, pelo lento crescimento, ou mesmo queda, da produtividade do trabalho. Esta última decorrente do envelhecimento do paradigma tecnológico dominante e da crescente insatisfação dos trabalhadores com o padrão de gestão fordista, manifesta na elevação do grau de absenteísmo ao trabalho, na alta rotatividade da mão-de-obra nos empregos, no desinteresse generalizado pelo processo de trabalho, no crescimento do número de greves e na difusão de muitas outras formas silenciosas de protesto.

A partir de 1980 o toyotismo conseguiu alcançar o poder ideológico e estruturante, assumindo a posição de objetivação universal de flexibilidade e valor universal para o capitalismo. De acordo com Alves (2005, p. 32; suprimimos) “[...] pode ser tomado como a mais radical e interessante experiência de organização social da produção de mercadorias, sob a era da mundialização do capital”. É a busca permanente para libertar os processos produtivos de todas as formas de rigidez do fordismo, reorganizando a estrutura do modelo de produção e modificando o perfil de trabalhador necessário para atuar perante novos princípios de organização do processo de trabalho, um trabalhador polivalente, multifuncional.

É a partir de tais mutações orgânicas da produção capitalista na era da mundialização do capital que podemos compreender a constituição de um complexo ideológico que irá determinar as políticas de formação profissional, com seus conceitos significativos de empregabilidade e competência e suas consequências ideológicas. Ramos (2002, p. 173) afirma:

O aumento da flexibilidade das relações sociais de produção interna e externa às organizações produtivas é responsável por desatar esses laços de solidariedade e de seguridade. A flexibilidade interna, funcional à automação da produção, baseia-se na polivalência, no diferencial de responsabilidades, carreiras e salários de uma mesma categoria, bem como no uso, por parte dos empregadores, de estratégias também diferenciadas de cooptação e estímulo à participação dos trabalhadores na produção. A flexibilidade externa, voltada a facilitar os ajustes da oferta da força de trabalho periférica, permite a desregulação das relações trabalhistas, que pode vir acompanhada de uma precarização baseada nos contratos temporários, de tempo de flexibilidade fomenta a individualização do trabalho não só em termos técnicos, mas também em termos sociais, na medida em que coloca o conjunto de trabalhadores em situação de vulnerabilidade e de insegurança quanto a conquista e a manutenção do emprego.

O que temos caracterizado como novo complexo de reestruturação produtiva promoveu mudanças estruturais no mercado de trabalho e na própria estrutura das qualificações profissionais, com rebatimentos decisivos nas políticas educacionais e demandas formuladas à escola. De acordo com Mészáros (2008) as determinações do capital afetam profundamente não só as instituições educacionais formais, pois estas já estão integradas na totalidade dos processos sociais e não funcionam se não estiverem em sintonia com as determinações educacionais da sociedade como um todo. Afetam também cada âmbito particular ligado a educação. O que importa, sob o domínio perverso do capital, é assegurar o domínio sobre o trabalhador e que cada indivíduo adote suas próprias metas de produção, garantindo o que o autor supracitado chama de “internalização”, ou seja, seguir de forma adequada e rígida o que lhe foi atribuído na hierarquia social, assegurando os parâmetros reprodutivos do capital. As instituições formais de educação fazem parte desse processo de “internalização” do sistema global. Vale ressaltar que,

[...] a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, de fornecer uma alternativa emancipatória radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45; suprimimos)

O significado de educação e toda a discussão em torno dela está fundamentado na sua compreensão como totalidade histórica, em seu sentido mais amplo, para além da política pública, ou seja, envolve:

Os processos socioinstitucionais, as relações sociais, familiares e comunitárias que fundam uma educação cidadã, articuladora de diferentes dimensões da vida social e construtiva de novas formas de sociabilidade, nos quais o acesso aos direitos sociais e o reconhecimento e efetivação dos direitos humanos são cruciais (ALMEIDA; RODRIGUES, 2012, p. 96).

Portanto, pensar em educação na contemporaneidade é posicionar-se na defesa de uma ampliação de acesso, permanência nesta política social e o sucesso da classe trabalhadora, no enfrentamento às desigualdades sociais, supõe a articulação com os movimentos sociais e categorias profissionais em prol da construção e do fortalecimento de um projeto societário contrário ao vigente.

A atual fase do capitalismo brasileiro impacta nas políticas sociais que estão dominadas pelos ditames do neoliberalismo, inviabilizadas de sua ampla e concreta efetivação. Explicitam o resultado de todo o movimento do capital em desfavorecer a classe trabalhadora, atacar os direitos sociais e intensificar o antagonismo entre as classes sociais. De modo geral, o que vem acontecendo na atualidade é um aprofundamento da crise estrutural do capital ancorado numa intensificação expressiva das contradições sociais, o que reflete diretamente na arquitetura da política de educação em seus variados níveis.

2.1 Reestruturação produtiva no Brasil

De acordo com Alves (2010, p. 103) iniciou-se timidamente após 1945 o primeiro surto de reestruturação produtiva no Brasil, vinculado à instauração da grande indústria de perfil taylorista-fordista. Se desenvolve em meados dos anos 1950, no governo de Juscelino Kubitschek, representando parte importante da época do desenvolvimentismo. A partir do Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek – fazer o país crescer 50 anos em 5 – ocorre um aumento significativo de acumulação de capital no Brasil. A abertura da economia ao capital internacional promove um salto na industrialização, ao constituir um novo tipo de objetivação do capitalismo brasileiro. De acordo com o autor, configura-se uma lógica adequada ao capitalismo mundial pós Segunda Guerra Mundial.

[...] de 1956 a 1961, desenvolveu-se no Brasil um complexo de reestruturação produtiva, voltado para a realização da grande indústria de cariz taylorista-fordista, da vinculação do país as promessas da modernidade urbano-industrial. Ocorreu o crescimento do proletariado industrial moderno, vinculado a linha de montagem, com potencial de desenvolvimento de uma consciência de classe [...] a instalação de imensas plantas industriais do capital internacional, concentrando uma massa de operários diretos e incentivando a criação de um complexo industrial (e de serviços), levou a constituição do ‘trabalhador coletivo’ moderno no Brasil, que se tornaria o suporte material do sindicalismo de massa. Seria esta nova classe operária que insurgiria, nos anos 70, contra a superexploração do trabalho. (ALVES, 2010, p. 106; suprimimos)

É nesse período que visualizamos um avanço na divisão social do trabalho, uma modificação significativa nas estruturas sociais. Se destacam as novas classes assalariadas urbanas assim como as classes trabalhadoras não operárias caracterizadas pelos profissionais dedicados a produção de serviços, técnicos de produção. Portanto, a partir dos anos de 1950 a expansão do capitalismo no Brasil constituiu um padrão de acumulação intensa, tendo o Estado

como peça-chave para seu desenvolvimento compulsório, fonte de investimento, de intervenção deliberada, dando corpo e solidez às bases materiais da “modernização” brasileira.

Posteriormente, o segundo surto ocorreu na época do “milagre brasileiro”, na década de 1970, sendo decorrência dos processos de industrialização constituídos em meados de 1950. Segundo Behring e Boschetti (2011, p. 134) “essa foi a forma que assumiu a introdução da produção em massa de automóveis e eletrodomésticos para o consumo de massa restrito”. O novo patamar de acumulação de cariz desenvolvimentista instaurado a partir dos anos de 1950 alcança seu objetivo. Nos países centrais e hegemônicos, a partir dos impulsos da nova crise do capital, desenvolvia nesse ínterim a Terceira Revolução Tecnológica, configurando as novas formas e padrões de organização industrial. No Brasil, imerso em uma ditadura militar, o país passa a assumir as tendências mundiais, reeditando a modernização conservadora e perversa como via de aprofundamento das relações sociais. De acordo com Alves (2010, p. 109-110; suprimimos)

No período da ditadura militar, a superexploração do trabalho no Brasil iria assumir a sua maior perversidade histórica, articulando uma jornada prolongada de trabalho com uma intensidade extenuante do processo produtivo, e uma tendência persistente a depreciação salarial, a constante subtração do *quantum* referente à remuneração do trabalho, em benefício do mais-valor apropriado pelo capital monopólico. Outro aspecto da superexploração do trabalho sob a ditadura militar era o despotismo do capital no local de trabalho e a utilização de operários não-qualificados com alto grau de rotatividade na linha de produção [...] a crise do capitalismo industrial no Brasil pós-1973 foi uma crise do padrão da industrialização retardatária que exacerbou para o mercado interno e o controle externo da propriedade do Departamento III, que requereu da fração dos lucros a circulação internacional do capital.

A industrialização brasileira é considerada hipertardia pela sua temporalidade e condição de dependência aos países centrais e de toda lógica internacional. Esse processo implicou diretamente na produção e reprodução interna do capital no país: o mercado exigia a importação de bens de produção, ocasionando uma necessidade de pagamentos, que vão sendo adquiridos pelo endividamento externo. De acordo com Alves (2010) a recorrência ao capital financeiro internacional destinava suprir o crescente *deficit* da balança comercial.

O terceiro e atual surto se caracteriza a partir da segunda metade da década de 1980, tomando forma e se intensificando a partir dos anos 1990, já na temporalidade neoliberal. A sociedade brasileira nesse período vivenciou a superação de um regime ditatorial marcado pelo autoritarismo instaurado em 1964; passou por um processo de redemocratização composto por

conquistas e vitórias dos movimentos sociais, da classe trabalhadora e dos diversos setores da sociabilidade.

As mudanças e transformações ocorridas no capitalismo recente foram de grande intensidade e desencadearam um conjunto de transformações, alterando, em alguma medida, elementos da forma de ser da classe trabalhadora. Podemos caracterizar esse processo como uma regressividade histórica. Esse novo surto de reestruturação produtiva que surge no país potencializa a precarização do trabalho, o desmonte do sindicalismo e consequentemente das forças de resistências, ocasionando um aumento exacerbado do desemprego. O Brasil se estruturava, então, com base em um desenho produtivo que Antunes (2014) vai denominar de “bifronte”, ou seja,

[...] de um lado, era voltado para a produção de bens de consumo duráveis, como automóveis, eletrodomésticos etc., visando um mercado interno restrito e seletivo; de outro, dada sua condição de dependência em relação ao capitalismo avançado, desenvolvia a produção voltada para a exportação, tanto de produtos primários quanto de produtos industrializados. (ANTUNES, 2014, p. 40; suprimimos)

Internamente, a dinâmica do padrão de acumulação capitalista se baseava)e este processo é histórico no país) no processo de superexploração da classe trabalhadora. O ritmo de trabalho intensificado, baixos salários, longas jornadas de trabalho, caracterizam a precarização do trabalho no Brasil, sendo o elemento compositivo do novo metabolismo social que emergia. Alves (2010) vai afirmar que na virada para a década de 1990, as reformas neoliberais implementadas a partir do governo Collor e o cenário macroeconômico contribuíram para a degradação do mercado de trabalho, com alto índice de desemprego total nas regiões metropolitanas e deterioração dos contratos salariais devido à expansão da informalização e da terceirização nas grandes empresas, visando reduzir custos.

De acordo com Mota (2015) o restabelecimento do processo democrático político no Brasil pautou a situação econômica e social no país, tendo como tônica a discussão de uma crise marcada pela estagnação da economia e pelo aumento exponencial do agravamento das condições de vida da classe trabalhadora, herança do modelo implantado pela ditadura militar. Segundo a autora, o discurso utilizado pelas principais lideranças políticas brasileiras, para enfrentá-la, tem sido “[...] o da defesa da *retomada do crescimento econômico, da inserção do Brasil na economia internacional e da necessidade de redefinição do papel do Estado*. (MOTA, 2015, p. 111; suprimimos; grifos da autora)

2.2 Educação superior no Brasil

Atualmente, em âmbito mundial, são raros os países em que o modo de produção capitalista não está operando. Ou seja, o capitalismo é hoje um sistema global. No que nosso caso específico – Brasil – o predomínio do capital vem, cada vez mais, se tornando avassalador, dotado de características excludentes, perversas, configurando grandes concentrações de riquezas e expansão cada vez maior das empresas capitalistas. O atual contexto brasileiro está bem distante de ser “um mar de rosas” ou um “berço esplêndido”. Segundo Tonet (2016a) a humanidade vive hoje um momento claramente contrarrevolucionário, a classe trabalhadora vem sendo afetada cada vez mais e, os espaços de manobra para garantir seus direitos sociais estão cada vez mais restritos e limitados.

O percurso da educação pública no Brasil, principalmente a educação superior, tendo sua gênese a partir da década de 1930, início do século XX²⁸, é fortemente permeada por disputas societárias, lógicas antagônicas de se pensar e direcionar as práticas educacionais, o que não poderia ser diferente já que esse sistema contraditório e suas respectivas medidas estão ancoradas fortemente em negar e/ou limitar o acesso da classe trabalhadora ao que é de direito. A educação, assim como os outros direitos sociais, numa sociedade de classes, sempre estará sob a hegemonia das classes dominantes. (TONET, 2016a).

A lógica do mercado, com o intuito de conservação da sua crescente acumulação, direciona a educação, principalmente, como forma de manutenção da ordem. Visa promover uma educação pautada em atender as demandas do capital, uma educação voltada para o controle do trabalho, tendo como peça chave o Estado (órgão que não é neutro e que atende a classe economicamente dominante) mediando os conflitos sociais, sendo o núcleo material da forma política capitalista. Corroborando com Bizerra (2016, p. 185), “o Estado e o capital, em todos os estágios históricos do capitalismo, ainda que com diferenciações, se relacionam reciprocamente”, ou seja, ambos se “co-determinam”, são dependentes, e o Estado desenvolve

28 “A universidade brasileira é fruto tardio do colonialismo. Enquanto as mais antigas universidades europeias são do século XII e, na América Latina, na República Dominicana, no México, no Peru, são do Século XVI, no Brasil, criou-se, na lei, a Universidade do Rio de Janeiro, pela agregação de três escolas existentes no Rio desde o século anterior, Direito [1891], Medicina [novembro de 1808] e Escola Politécnica [1810]. Apenas em 1931, com o Estatuto das Universidades Brasileiras, o governo implantou a Universidade criada, incorporando-lhe outras escolas superiores. Esta veio a se tornar a Universidade do Brasil em 1937 e é a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Também a pós-graduação, como um sistema nacional, é tardia em nosso país, embora com algum avanço, em relação a outros países da América Latina. Fruto contraditório da ditadura que projetava um ‘Brasil grande’, pelo pensamento crítico que gerou, o sistema de pós-graduação, nas diversas áreas do conhecimento, foi criado em 1971[...]” (CIAVATA, 2003, p. 01)

ações corretivas vitais para o desenvolvimento do capitalismo. Nesse sentido, Tonet (2016a, p. 64) afirma que:

[...] a sociedade burguesa, a hegemonia dessa classe impõe que a educação tenha dois objetivos fundamentais: **a formação para o trabalho** (mão de obra para o capital) e a **educação para a cidadania e a democracia** (a estruturação de uma concepção de mundo, de ideias, de valores adequados para a reprodução dessa ordem social). No entanto, nesta mesma sociedade burguesa, existe uma peculiaridade que não existia nas outras. Trata-se do fato de que nesta sociedade a classe trabalhadora, ao contrário das classes dos escravos e dos servos, abre uma clara e superior perspectiva da emancipação política, da qual fazem parte a democracia e a cidadania. A classe trabalhadora abre a possibilidade da emancipação humana, uma forma de entificação que ultrapassa em muito o que de melhor podem oferecer a cidadania e a democracia.

A educação deveria reservar aos sujeitos meios que lhes conferem bases para modificar as condições objetivas de reprodução das relações sociais, como também, para a “*automudança [sic] consciente*”, nos convidando a criar uma ordem societária profundamente diferente da qual estamos sujeitados a viver (MÉSZÁROS, 2008). Em outras palavras, “a liberdade mais plena possível para o ser humano, a emancipação humana”. (TONET, 2016b, p.105). O papel preponderante que é intrínseco a educação possibilitaria aos sujeitos ampliarem os horizontes para o sentido da emancipação humana, ao nos conduzir ao encontro formas de romper as barreiras estruturais impostas pela sociedade capitalista e oportunizar, assim, ascensão na vida dos sujeitos, através da dimensão mais ampla da educação, pois compreende-se que a educação vai para além da dimensão ensino-aprendizagem, pois ela abarca a vida social.

Porém, o sistema capitalista limita a educação que forme sujeitos sociais conscientes, com perspectivas revolucionárias, sujeitos livres que busquem construir uma sociabilidade emancipada, pois implicaria na superação do capital e de todas a sua sociabilidade. Por consequência, é necessário a superação desse sistema. Disse Mézáros (2008, p. 27): “limitar uma mudança educacional radical as margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. Isso vale também para uma suposta reforma desse sistema reconciliada com a perspectiva do capitalismo. Tudo isso se torna contraditório até porque as determinações do capital são, segundo o autor, irreformáveis.²⁹

29 “[...] numa sociedade de classes, ela [a educação], necessariamente, contribuirá predominantemente para a reprodução dos interesses das classes dominantes. Daí a impossibilidade de estruturar a educação, no seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana. É por isso que entendemos não ser possível ‘uma educação emancipadora’, mas apenas a realização de ‘atividades educativas emancipadoras’ [...] o conjunto da educação só poderá adquirir um caráter predominantemente emancipador na medida em que a matriz da sociabilidade emancipada – o trabalho associado – fizer pender balança para o lado da efetiva superação da sociabilidade do

Os rumos do sistema capitalista, desde a década de 1970, vêm sofrendo modificações expressivas, uma vez que seu processo de acumulação foi sendo forjado através da expansão, da exploração da classe trabalhadora, do desemprego, do aumento da precarização, terceirização, da destruição das conquistas sociais históricas dos trabalhadores. Tais processos se intensificam a partir da década de 1990. Após a ditadura militar instaurada no país, o Brasil expande sua economia para o mercado externo, de forma abrupta, certificando a incorporação tardia a lógica neoliberal, projetando contrarreformas orquestradas pelo capital com forte influência dos interesses internacionais. Nesse período, o ataque às políticas sociais, principalmente voltadas para a educação, foram intensificados diante do grande interesse do capital financeiro induzido pelos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial. De acordo com Saviani (2018),

Nesse novo contexto as medidas de política educacional vão ser marcadas por uma espécie de neoconservadorismo. Diante do mote do ‘Estado mínimo’ passa-se a considerar a chamada ‘decadência da escola pública’ como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. (SAVIANI, 2018, p. 03)

Tal lógica esteve ancorada pela necessidade de modernização do país e justificada por ser, no discurso dominante, um Estado muito oneroso e ineficiente, o que legitima a eficácia do mercado e desqualificar as ações do setor público. É a partir dessas perspectivas que surge a ideia de que o setor privado oferece um melhor serviço/qualidade. Paniago (2012, p. 78-79), resume esse contexto afirmando:

O que está implícito na posição daqueles que acusam o Estado de ser um dos principais responsáveis pela crise do sistema é a intenção de aprofundar sua inadequação para deslocá-lo de funções públicas que se tornaram atrativas para o capital privado, ou torná-lo mais dócil à penetração do capital financeiro especulativo através do relaxamento de restrições ao fluxo de capitais antes operantes. O Estado torna-se mais escandalosamente defensor de interesses monopolistas financeiros, abrindo-se para a terceirização de serviços e funções, e para a ampliação de fundos de investimentos criados a partir de suas próprias empresas estatais. Traz para o interior de sua função pública agentes comprometidos diretamente com critérios privados de lucratividade e eficiência econômica. É tipicamente uma diluição dos limites entre o público e o privado, em tempos de crise e de busca acelerada de recuperação das taxas de lucro do passado recente.

capital. Vale dizer, na medida em que se realizar uma revolução. Propor hoje uma ‘educação emancipadora’ não pode passar de uma simples projeção de um desejo, de um discurso humanista abstrato. O que é possível fazer hoje, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação.” (TONET, 2016, p. 44-45)

Haja vista o descaso pelo Estado na educação ou como descreve Saviani (2008), a incapacidade de gerir o sistema educacional, nos direciona ao caminho de crise no setor educacional público. É nesse cenário de sucateamento da política educacional pública, fortemente influenciado pelas ideias e práticas neoliberais difundidas pelos Estados Unidos para atender os ditames do capital, que **o setor privado amplia fortemente sua inserção** na educação, ampliando o ensino privado. A educação passa a ser mercadoria, ou parafraseando Gadotti (1984, p.126) “a educação virou negócio, traficância”

A responsabilização sobre esse processo que preconizou o ensino particular é fruto do período ditatorial, como afirma Gadotti, “o regime militar construiu nesse país um sistema dual de ensino: o ensino particular e o ensino oficial. Um não pode viver sem o outro” (Idem, 1984, p. 126). Essa dualidade no sistema de ensino brasileiro vem se fortalecendo, perpetuando e se mantendo ao longo dos anos. A educação privada, principalmente a educação superior, tornou-se uma estrutura comercial de ensino amparada e financiada pelo Estado. Segundo Lima (2012, p. 05), o dilema da educação superior no Brasil tem como um dos seus aspectos a necessidade de expansão desde o seu início, com o intuito de formar, em linhas gerais, mão de obra qualificada para atender as alterações promovidas pelas novas configurações do mundo do trabalho, ou seja, a expansão do ensino superior tendeu a ser um projeto de inserção social, a partir da qualificação da classe trabalhadora para intensificar a divisão social do trabalho, caracterizando um retrocesso histórico e retrógrado em relação a um direito social amparado constitucionalmente. Segundo o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS),

O significado estratégico da política educacional, do ponto de vista das requisições do capital, em sua essência não se alterou, tendo em vista que ainda cumpre funções importantes nos processos de produção de consensos em tempos de crise de capital e de necessidade de recomposição das taxas de acumulação, particularmente em decorrência dos aportes conceituais, diagnósticos e investimentos capitaneados pelos organismos multilaterais, pelas conferências mundiais sobre educação e pela transposição da pedagogia para o campo educacional. (CFESS, 2014, p. 20)

Nesse sentido, tal tendência revela-se de forma ainda mais expressiva nas ações ambíguas implementadas pelo Estado durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) - Lula e Dilma (2003-2016). Governos baseados em um “pretenso” modelo neodesenvolvimentista (na verdade não mais do que um arcabouço ideológico), em alianças partidárias no mínimo questionáveis e em uma frustrada tentativa de conciliação das classes sociais, sendo contrário em estabelecer uma ruptura com a política neoliberal como era esperado de um governo reconhecido como de esquerda.

Não podemos negar e deixar citar algumas inflexões em relações as várias políticas públicas e sociais transformadas e ampliadas nesse período, importantes na garantia dos direitos das minorias e na melhora da qualidade (de uma parcela, não toda), sendo elas as políticas de redistribuição de renda, programas de habitação e a expansão educacional das Instituições de Educação Superior (IES); entretanto, foram ações que ficaram aquém do que era esperado, foram medidas ancoradas na lógica do mercado, focalizadas e que não garantem equidade, agindo superficialmente diante das demandas da sociedade, negando a essência e a estrutura que sustenta o capital e suas categorias antagônicas.

O projeto de desmonte da educação superior e o projeto de mercantilização já estava em curso no país, todavia, é a partir dos governos petistas, com a expansão e ampliação das ofertas de vagas na educação superior, no setor privado, efetivada pelo Programa de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI) bem como pelo Ensino a Distância (EaD), que é intensifico cada vez mais o desmonte da política de educação pública. O Estado passa a transferir/direcionar grandes investimentos para as empresas privadas de educação.

Nesse sentindo, a educação pública que deveria ser prioridade na garantia de acesso e permanência da classe trabalhadora a uma educação de qualidade passa a conviver, cada vez mais, com baixos investimentos, sucateamento, intensificando mais ainda a formação para o mercado, acompanhado da fragilidade do processo formativo no quesito qualidade acadêmica. (PEREIRA, 2018). De acordo com Antunes e Pinto (2017, p. 100-102; suprimimos)

[...] a educação requisitada atualmente pelo capital deve ser ‘ágil’, ‘flexível’ e ‘enxuta’ [...] uma nova fase da educação [...] utilitarista e desenhada segundo a lógica da razão instrumental. Essa é a moldura que as chamadas ‘reformas educacionais’ trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma ‘educação’) flexibilizada para atender as exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho ‘polivalente’, ‘multifuncional’ e flexível.

Tais mudanças operadas no campo educacional vêm incidindo de forma negativa nas bases da formação no ensino superior, atingindo sua principal função que é garantir o tripé do ensino, pesquisa e extensão. As alterações redefinem a função e o objetivo da educação e, a partir desse momento passam a afinarem-se mais abertamente com as determinações da lógica neoliberal, adequando o ensino as necessidades do capital e assegurando as bases para a sua reprodução ampliada. Vale ressaltar o processo de expansão dos cursos no âmbito do setor público pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais (REUNI), instituído por meio do Decreto 6.096, de 24 de abril 2007, criado com o objetivo de promover o acesso de estudantes com menor renda familiar e sua permanência na universidade. Todavia, mesmo considerando que essa expansão foi uma resposta dos governos as diversas reivindicações e demandas históricas da classe trabalhadora, dos movimentos sociais que lutavam (e lutam) por acesso ao ensino superior público, foi uma via de expansão aligeirada, ancorada numa extensa precarização do trabalho docente, com bastante insuficiência de recursos para a Política de Assistência Estudantil.

Diante desse contexto de crise econômica, política e ideológica vigente no país testemunhamos, em 2016, a partir de um golpe parlamentar, uma agenda mais conservadora, e portanto mais próxima dos interesses mercantis, ditada pelo governo Temer. As propostas contidas no documento Ponto para o Futuro, do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que de democrático não tem nada, evidencia uma intensificação de ajustes fiscais, ampliando as privatizações, terceirizações, ou seja, um conjunto de ações de desestabilização da garantia de direito sociais. É nesse cenário que foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95, que estabelece limites aos gastos públicos, provocando uma redução significativa dos investimentos realizados no campo das políticas públicas (educação, saúde, segurança), o que decerto vai afetar a vida da população mais pobre do país.

Tal fato resulta da motivação do Estado em sucatear as instituições públicas em favor das instituições privadas. Injetando capital nas faculdades privadas – mediante a política de crédito/financiamento estudantil - como já citado acima, possibilita mais lucratividade ao mercado, mediante as taxas de juros embutidos nos financiamentos estudantis e também no repasse das verbas públicas já próprio do processo de financiamento individualizado do acesso ao ensino superior, em detrimento de maior ampliação no setor público e na melhoria de sua qualidade. O ensino privado prospera e na atual conjuntura política ganha mais espaço, devido os contingenciamento e congelamento do investimento destinado ao ensino superior na esfera pública. O crescente aumento do grande império que se tornou a educação é possível verificar através do quantitativo alto de instituições privadas de ensino superior no país e do aumento das taxas de lucros das empresas, como por exemplo a Kroton. De acordo com último censo da educação superior 2019³⁰, no Brasil existem 2.608 IES, sendo 302 IES públicas e 2.306 privadas. A educação privada detém 88,4% das IES, conforme os dados.

Figura 01: Número de Instituições de Educação Superior e Matrículas de Graduação

30 Dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Total	%	Total	%
Total	2.608	100,0	8.603.824	100,0
Universidades	198	7,6	4.487.849	52,2
Centros Universitários	294	11,3	2.263.304	26,3
Faculdades	2.076	79,6	1.636.828	19,0
IFs e Cefets	40	1,5	215.843	2,5

FONTE: INEP, 2019.

Esses dados assustam e ao analisarmos a fundo identificamos que esse aumento é decorrente do sucateamento do Estado e das instituições públicas de educação. É um projeto de educação estrutural, engessado, voltado para a destruição da educação pública. O censo da educação superior mostra que, mesmo sendo elevado o número de faculdades privadas e centros universitários (totalizando 2.370 instituições) em relação as instituições públicas, universidades e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (totalizando 238 instituições), o número de matrículas é inferior, cerca de 45,3%, totalizando 3.900.132 matrículas enquanto nas instituições públicas o número de matrículas alcançou 4.703.692, ou seja, nas instituições privadas estão matriculados apenas 19% dos estudantes de graduação.

Ainda de acordo com o censo, em 2019, 40.427 cursos de graduação e 36 (trinta e seis) cursos sequenciais foram ofertados no Brasil e 3,6 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 84,6% em instituições privadas.

Esses dados inquietam e levam a questionar o fato de: mesmo o ensino público superior correspondendo ao maior número de estudantes matriculados não inviabiliza o crescente número de instituições privadas de ensino superior no país. Gadotti (1984), em uma passagem sobre a privatização do ensino, explica que:

A privatização do ensino é uma estratégia da burguesia para impedir que as classes populares, mais pobres, tenham o que a Constituição lhes garante: ensino, educação. Faz parte dessa estratégia geral do regime burocrático-militar-industrial- burguês atrelar a educação à máquina do desenvolvimento, sem investir nela. (GADOTTI, 1984, p.127; grifo nosso).

A oferta de ensino superior abrilhanta os olhos da classe trabalhadora. Ingressar em uma faculdade já não é mais obstáculo, a barreira que se entende frente aos filhos e filhas da classe trabalhadora é agora se manter nesse formato de ensino, sobretudo, permanecer nas condições do financiamento estudantil. Há de se questionar o fato de 30,1%³¹ dos estudantes evadirem das instituições privadas de ensino superior, em sua maioria durante os primeiros semestres da graduação. As motivações são várias, desde as financeiras às questões de adaptação nas instituições, em consequência do ensino médio deficitário. O sonho da obtenção do diploma passa a ser mercantilizado, inspirado por propagandas estimulantes que ensejam a inserção no mercado formal de trabalho – o emprego, altos salários para os então portadores dos títulos acadêmicos. Tudo isso atrai a classe trabalhadora, que elege os vestibulares realizados pelas IES privadas pelo aparente acesso facilitado mediante a oferta de financiamento estudantil.

O setor privado sente-se confiante e protegido, devido ao fato do governo assumir o risco em caso de inadimplência, como resposta a sua demanda e interesses. Segundo a Agência Câmara de Notícias e o Ministério da Educação (MEC), “o total de endividados pelo FIES em 2019 é de 522.414 estudantes, ou seja, 47,7% de um total de 1,1 milhão e mesmo diante desse quadro, grandes grupos privados seguem investindo na área da educação e crescendo no país.

Esse aumento significativo das IES privadas revela o interesse do mercado em privatizar cada vez mais a educação, visando ampliar o lucro do capital investido, que nos últimos anos vem multiplicando a partir da adesão das IES privadas ao FIES. Apesar do alto investimento do setor educacional privado na educação superior, as IES públicas vêm ao longo dos anos se mantendo nos melhores índices de ensino no Brasil e no mundo, fazendo parte de Rankings mundiais de Universidades, atraindo expressivos números de estudantes matriculados em todo o país, em busca de alcançar o então desejável ensino público, gratuito e de qualidade. Ensino esse que vem a largos passos sendo boicotado por medidas ofensivas proferidas pelo Estado e pelo capital internacional.

O atual governo vem sobrecarregando a comunidade universitária com medidas de “retenção de custo”, alegando que o país precisa reduzir gastos. Ao passo que confere a iniciativa privada rendimento, mantendo ativo a dualidade no sistema de ensino no país. Conforme atende a perspectiva do capital as transformações que vem sofrendo a educação

31 Informação retirada da matéria assinada por Bocchini – Repórter da Agência Brasil, na qual apresenta os dados da 8ª do Mapa de Ensino Superior.

brasileira caminham na direção oposta do desenvolvimento, da transformação social, da formação de sujeitos histórico críticos, contrariando “o princípio de que não existe uma sociedade moderna e democrática sem um sistema educacional moderno e democrático” (GADOTTI, 1984, p.123).

2.3 Educação permanente: conceito, terminologia e concepções históricas

Assim como os diversos interesses em disputa nessa sociedade expressam e estão revestidos de ideologias³² e posicionamentos políticos distintos, o sentido da educação permanente pode ser modificado de acordo com as lógicas e interesses em disputa, ou seja, os termos, conceitos, categorias de análises também podem assumir sentidos antagônicos em disputa na sociedade, principalmente pelas contradições que a permeiam. Não é um tema e um debate que surge no Serviço Social, por isso não se resume ao que a Política de Educação Permanente do conjunto CFESS/CRESS trata. É um debate muito mais amplo, expressando variadas conotações no seu percurso (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2017).

É necessário reconhecer que o termo educação permanente, principalmente nos últimos tempos, vem sendo atribuído a formação das pessoas nos diversos processos formativos, em espaços formais e não formais, deixando de lado a sua concepção profunda ancorada em princípios crítico, político e ético. A educação permanente, para além do requisito de empregabilidade na visão crítica, implica numa estratégia de inserção e permanência qualificada, buscando obter uma perspectiva crítica, com o intuito de defesa dos direitos sociais em conjunto com a classe trabalhadora, com os movimentos sociais, buscando construir práticas emancipatórias. É por este motivo que se faz necessário traçar e compreender o real sentido da concepção de educação permanente na contemporaneidade. De acordo com Fernandes (2016),

[...] nos últimos tempos há uma difusão do termo educação permanente tratando de tudo aquilo que diz respeito a formação das pessoas, de várias modalidades, em espaços formais e não formais, entre outras situações que acabam excluindo de sua concepção o viés crítico, político e ético pertinente a essa categoria. Os questionamentos sobre a real compreensão da concepção atribuída a educação permanente emergem, em tempos, ainda, de valorização

32 De acordo com Gadotti (1984, p. 105-106; suprimimos) “A ideologia é uma concepção falsa da história, fruto de um conhecimento distorcido, desnaturalizado, deformado, que serve para ocultar o projeto social de dominação da classe que detém o poder. Ela é a *expressão ideal* e a representação dos interesses de um grupo econômico, interessado em dissimular a história em sua própria vantagem, criando sua ciência e seu pensamento”. Ele ratifica ainda que a ideologia se configura “[...] como um sistema de ideias ou de representações, logicamente estruturadas que exprime uma falsa interpretação da história. Podemos chamar de ‘ideológico’ todo discurso que se apresenta como uma interpretação do mundo e cujos componentes essenciais marcaram a intenção real, seja ela de origem social, econômica, política ou outra”

de algo que não foi suficientemente valorizado na história da educação e da formação da humanidade, ou, quem sabe, da própria revalorização do movimento da educação permanente nos anos de 1970, com uma nova roupagem tecida pelos ideários neoliberais. (FERNANDES, 2016, p. 43)

O que é a educação permanente? Um princípio? Um discurso ideológico? Um sistema complementar? Uma educação extraescolar? Um aperfeiçoamento profissional? Uma atualização dos conhecimentos? Uma doutrina? Percebe-se, a partir da revisão bibliográfica, que a educação permanente é apresentada, conceituada e compreendida, por vários autores, de várias formas e diversas concepções distintas, o que difere é o seu contexto, a forma com que a educação permanente está veiculada e se manifesta nos diferentes percursos históricos, através das transformações societárias e dos interesses das classes.

Por que ela surge? Quando surge? Quais são as origens da expressão e do seu significado?

O discurso da aprendizagem ao longo da vida, uma educação prolongada ou, por assim dizer, continuada, está bastante associada ao da educação permanente. Gadotti (2003, p. 94) afirma que “Lao-Tsé, filósofo chinês – o descobridor da dialética – dizia sete séculos antes de Cristo, que ‘todo estudo é interminável’”, portanto, é a partir dessa perspectiva que surge as “origens” da noção de educação permanente.

A expressão educação permanente aparece inicialmente em 1919, a partir das análises de especialistas britânicos em educação, através dos relatórios publicados pelo Ministério da Reconstrução, que começam a examinar as ideias da educação permanente frente às necessidades dos indivíduos durante a vida. Em 1955, na França, no projeto de reforma do ensino de Pierre Arents, pela Liga Francesa de Ensino, encontra-se a primeira e mais expressiva definição sobre a educação permanente, a qual afirmava ser um conjunto de instrumentos postos aos homens com a perspectiva eficaz de desenvolvimento das próprias capacidades e eficácia, participação nos processos societários, ou seja, assegurar a continuação da instrução escolar (GADOTTI, 2003, p. 1984. De acordo com o projeto de ensino, à educação permanente atribui-se a missão de:

1 – assegurar, depois da escola, a manutenção da instrução e da educação recebida na escola; 2 – prolongar e completar, além da formação e da atividade profissional, a educação física, intelectual e estética da juventude até ao exercício da cidadania; 3 – permitir o aperfeiçoamento, a complementação, a renovação ou a adaptação das capacidades em todas as épocas da vida; 4 – facilitar a atuação dos conhecimentos e a compreensão dos problemas do país e do mundo, a todos os cidadãos, quaisquer que sejam seus títulos e responsabilidades; 5 – permitir a todos usufruir do patrimônio da civilização e de seu constante enriquecimento. (GADOTTI, 1984, p. 60)

De maneira geral podemos afirmar que a educação permanente está em um denso processo de evolução e tem sua história ancorada em três etapas.

Primeiramente, ela era apenas uma expressão nova aplicada a educação de adultos, principalmente no que concerne a sua formação profissional continuada. Depois passou por uma fase utópica, integrando toda ação educativa e pretendendo uma transformação radical de todo sistema educativo. Finalmente, nos últimos anos, apareceram, sob o rótulo de ‘Educação Permanente’, novos projetos, experiências, tentando operacionalizar o conceito; iniciativas que se distanciaram muito do conceito original. (GADOTTI, 2003, p. 94-95)

Ou, conforme Gadotti (1984), o percurso sobre a educação permanente também pode estar associado a três aspectos, sendo eles: 1) fenomenologia da educação permanente; 2) hermenêutica da educação permanente e 3) filosofia da educação permanente. No primeiro aspecto – fenomenologia da educação permanente – o autor afirma que a educação permanente pertence ao mundo da **palavra** e do **evento**. A palavra no sentido do seu significado e evento como um processo, algo que está a caminho, trazendo sentido, consequências, fatos e principalmente discursos. A palavra “fenômeno” significa desvelar-se, aparecer, mostrar, ou seja, tudo que se manifesta como é. Todavia, pode mostrar-se também algo que ela não é, que está oculto, velado.

É justamente isso que acontece com evento que se mostra como discurso, como algo fixado, extremamente teórico e, assim como a palavra, é ambíguo. Segundo o autor supracitado, “o discurso torna possível a manifestação daquilo que se faz discurso no discurso. Sua função é ‘fazer ver’ alguma coisa. Mas, ‘fazer ver alguma coisa’ significa também poder distorcê-la e dissimulá-la, quer dizer, ‘fazer ver’ alguma coisa que não é”. Torna-se necessário estar atento: a educação permanente acontece hoje e podemos ainda assistir a sua manifestação e dela participar. Fenômeno e discurso são categorias fundamentais da educação permanente – se implicam mutuamente – e são as primeiras com que entramos em contato. Assim, “a ideia de fenômeno no sentido fenomenológico (mostrar-se e esconder-se) funda a importância de uma leitura que seja interpretativa. No momento em que estamos em presença de um fenômeno, esta leitura se justificada, é necessária”. (GADOTTI, 1984, p. 41)

O segundo aspecto – hermenêutica da educação permanente – é denotado pelo autor como “momento da suspeita”, caracterizando-a como um tipo de leitura e uma metodologia ligada a uma concepção filosófica, indispensável para entender a educação permanente a fundo, colocando em evidência o que ela esconde, recalca e distorce, diferente do primeiro aspecto,

ancorado numa leitura fundamentalista, baseado na aparência. Hermenêutica quer dizer interpretação:

[...] O problema da hermenêutica, hoje, é de se colocar entre estes dois sofismas: ‘compreender um texto, é compreender seu autor’, e ‘compreender um texto é ignorar que o texto tenha sido escrito por alguém’. No primeiro caso, isto seria desconhecer a originalidade do texto, seu poder simbólico, que ultrapassa a compreensão mesma daquele que o escreveu. No segundo caso, seria esquecer que o texto, é um ‘traço’ do autor e que se o leitor elimina este traço, manipula o texto como uma coisa. Nestes dois casos extremos, a leitura é um monólogo: o leitor fala pelos dois, por ele e pelo autor. A hermenêutica traz à fenomenologia esta dimensão pedagógica; é a recusa de que o homem se conhece a si mesmo diretamente [...] não há autoritarismo ou uma manipulação do texto, pois a autoridade do texto não é senão aquela que eu, leitor, lhe reconheço. Assim compreender um texto não é captar a intenção do autor, nem tampouco restaurar o sentido que o autor lhe outorgou. O sentido de um texto é a possibilidade que ele oferece ao leitor de superar-se. É o momento propriamente pedagógico de uma leitura (o mundo do conhecimento), mas no mundo que ele abre diante dele, o mundo da decisão. (GADOTTI, 1984, p. 37-38; suprimimos)

É necessária uma recusa quanto o discurso fenomenológico e ir em busca de uma leitura histórica, sem a pretensão de pôr um ponto final na discussão sobre a educação permanente e ir além, procurar suas origens. É justamente sobre isso que o terceiro aspecto se debruça: essa etapa de “suspeita da suspeita” vai ao fundo da questão, penetra nas raízes e nos fundamentos da educação, caracterizando uma leitura fundamental, baseada por uma ontologia. Segundo Gadotti (1984, p. 32),

A Educação Permanente representa hoje uma situação concreta face a qual a filosofia, a ator filosófico deveria surgir. A filosofia tem sido sempre a tentativa de respostas a tais situações. A especificidade de uma filosofia da educação consistiria então numa certa maneira de caminhar, de interrogar, em função desta situação no interior da qual reencontramos o homem como seu suporte e seu horizonte.

Inicialmente, em âmbito internacional, a educação permanente esteve vinculada às variadas contradições existentes na educação formal escolarizada, ou seja, conforme a evolução dos conhecimentos teóricos e práticos existiu uma preocupação latente dos países (principalmente nos países europeus e nos Estados Unidos) quanto a formação e adaptação dos indivíduos – mão de obra especializada – a partir do pós-guerra, com o desenvolvimento industrial e com as inovações da economia. Vale salientar que é na Europa que surge o conceito de educação permanente, estando ela relacionada com a educação popular, vinculada a uma ideia de autogestão pedagógica. Sobre essa questão Fernandes (2016) alega que essa ideia

influencia em aspectos centrais da questão da aprendizagem. Segundo a autora, essa tendência de autogestão,

Em primeiro lugar, modifica a relação entre quem aprende e o saber existente (relação já de dominador-dominado ou, melhor, de criador-criado e não mais de reverência humilhante para a ‘cultura do objeto de culto’, o saber idealizado); em segundo lugar, altera genuinamente o sujeito da aprendizagem. Esse movimento então classificaria, então, as experiências de educação popular de acordo com o grau de participação dos adultos na própria formação [...] (FERNANDES, 2016, p. 45; suprimimos)

O processo de avanço na demanda e exigência por educação não é algo genuíno e espontâneo, sendo provocado pelo avanço da evolução da sociedade e da própria educação, muito pelo contrário, de acordo com Arouca (1996) e Gadotti (1984) o discurso da educação permanente já estava revestido e exercia uma grande influência na forma como a educação e seus novos sistemas, programas e leis iriam ser conduzidos. Nos Estados Unidos, por exemplo, por volta da década de 1960 haviam milhões de pessoas passando por processos formativos, uma educação sistemática fora das escolas e universidades, número muito maior que o da população escolarizada, evidenciando que o discurso da educação permanente “não cai do céu, nem é produzido pela cabeça dos educadores ou dos estrategistas da educação. Uma vez mais constata-se o quanto a educação depende do sistema social, histórico” (GADOTTI, 1984, p. 83).

É exatamente nesse contexto de crise mundial da educação, culminada por uma onda de ruptura e crítica, de lutas operárias e estudantis em oposição ao modelo escolar por volta dos anos 1950 e 1960 e, por outro lado, um contexto de exigência por um sistema educacional global e permanente, fazendo vários modelos e projetos de sistema escolar para a qualificação de mão de obra especializada (AROUCA, 1996). A partir dos anos de 1960 – origem dos movimentos de educação permanente – vários organismos internacionais tiveram papel fundamental nos projetos referentes as ações voltadas para a educação (mais especificamente formação de adultos e qualificação para o trabalho) com o intuito de difundirem a noção de educação permanente – principalmente nos países da América Latina, países dependentes –, sendo eles: a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO); a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). De acordo com Arouca (1996, p. 67)

A intervenção dos vários organismos internacionais, por um lado, pretendeu o desenvolvimento dos indivíduos adultos que necessitam de reciclagens, atualizações ou aprendizagens, mas, por outro lado, as funções exercidas no

domínio da cooperação econômica, social e educacional, levando-se em conta a amplitude de sua intervenção, indica que a Educação Permanente pode prefigurar uma dominação internacional nos diversos países membros, ou ‘beneficiados’, por meio desses órgãos.

Nesse sentido, a educação permanente aparece com uma concepção de reorganização e renovação do sistema educativo, com uma proposta de superação das ideias dominantes e as práticas escolarizadas. Corroborando com Gadotti (1984) quando ele diz que:

Com o advento da ‘revolução industrial’, as ‘sociedades estáveis’, ‘tradicionais’, de economia agrária, transformam-se em ‘sociedades em mudança’, forjando e implantando novos valores: a inovação técnica e científica, o progresso. As consequências se impõem para a educação: a evolução contínua exige uma aprendizagem contínua [...] a obrigação de se instruir sem parar precede, por assim dizer o direito de se instruir também sem cessar. Esta obrigação é motivada, em parte, pelo medo de ser esquecido, manipulado, alienado, medo provocado por uma sociedade onde o conhecimento inovador é cada vez mais necessário para o trabalho e para todas as atividades cotidianas (GADOTTI, 1984, p. 85)

Sendo assim, a Educação Permanente,

[...] se apresenta como característica da modernidade. Todavia, há na ideia de Educação Permanente um fenômeno estranho; de um lado apresenta-se como nova, ligada a noção de progresso, desenvolvimento, crescimento etc, e do outro, justifica-se pelo passado, o que jamais foi feito e o que sempre se fez. De um lado a banalidade e, do outro, uma mudança e uma oportunidade inauditas. Ela retoma o mito da educação, pelo qual o homem se liberta da degradação. Desde os tempos de Adão, a árvore do saber, que era a árvore do pecado, torna-se a árvore da salvação: a salvação pela educação. Salvar-te por onde hás pecado! O mito da educação aparece na história moderna e contemporânea, frequentemente ligado a utopia social. Um sistema de educação global e universal, em resumo, permanente, seria a garantia das liberdades e da libertação do homem [...] o mito da educação não para de alimentar as utopias, na esperança de vencer a finitude e a dialética da existência humana. Sob novas formas o mito reaparece, toda vez que uma sociedade não encontra ‘soluções’ para os problemas do presente (GADOTTI, 1984, p. 56-57; suprimimos).

Portanto, a árvore do saber significa a forma utópica de unir os homens e assim atingir sua “concretização” e humanização através do acesso à educação por toda a vida, estando convertida e idealizada como garantidora da igualdade, uma “solução” sem tocar nos poderes econômicos, no sistema. Em verdade o processo de “democratização” no contexto da educação permanente no decorrer da história moderna e contemporânea está mais relacionado com a extensão de um privilégio do que com sua eliminação, uma promessa escolar integradora que

intensifica a competitividade entre os indivíduos e uma educação restrita e ditada pelos ditames do capital e do mercado, ancorada na individualização dos sujeitos.

Indo contra o pensamento de Gadotti (1984), Schwartz (1976, p. 60-72) conceitua a educação permanente “como a integração dos atos educativos em um verdadeiro ‘continuum’ no tempo e no espaço, através do jogo de um conjunto de meios (institucionais, materiais, humanos) que tornam essa integração possível” e defende a educação permanente como um “desenvolvimento da igualdade de oportunidades, continuidade no tempo e no espaço”. Alega a necessidade de os indivíduos revisarem seus modelos culturais e sua própria maneira de viver. Todavia, como promover a “igualdade” ao indivíduo estranhado do sistema capitalista desigual? A educação permanente, aqui, torna-se veementemente conservadora, aprofundando uma ilusão de que a alavanca da transformação social estaria imediatamente relacionada à educação (GADOTTI, 2003). Esse entendimento contraditório fica mais evidente quando Furter (1979) expõe seu pensamento sobre educação permanente sinalizando que ela é a educação dos novos tempos e que a cultura de massa seria fator chave para o desenvolvimento econômico. Os objetivos e os meios no aspecto profissional devem reverter-se direcionando para o aperfeiçoamento e avanço técnico científico, inserindo a reeducação e a formação profissional acelerada. Em outro momento, Furter (1974, p. 119-123; suprimimos; grifo nosso) afirma que:

A extensão da educação permite atingir uma nova clientela: **a dos adultos**. A longo prazo, a modernização da sociedade pode realizar-se pela preparação das novas gerações a novos encargos, utilizando a dialética da continuidade e da descontinuidade na sucessão natural das gerações. O preparo dos adultos pode acelerar esse ritmo e permitir a modernização de uma sociedade a curto ou médio prazo [...] A educação, qualquer que seja seu nível ou forma, não pode, portanto, limitar-se a transmitir o que se chama significativamente ‘bagagem cultural’ ou ‘cultura mínima’. É uma ação que cria condições para que cada um descubra o desejo de aprender a participar e a contribuir para o desenvolvimento cultural. Sua finalidade será propor uma metodologia que facilite o processo de aprendizagem até o momento em que o homem for capaz de progredir de maneira autônoma e assumir ele mesmo a própria formação.

Essa ideia e emergência na formação dos indivíduos como processo contínuo toma expansão rápida no quesito de reformulação educacional, estando a educação permanente enraizada numa realidade com projeto global de educação e com papel primordial e decisivo, principalmente em adaptar os indivíduos a sociedade. Gadotti (2003, p. 97) discorda desse pensamento ao afirmar que “a igualdade de oportunidades é uma noção equívoca” e o mais importante (nesse pensamento de Furter (1974)) não é o aumento da “quantidade” da educação e sim promover uma “capa da mudança” na educação permanente, escondendo a continuidade

de uma educação injusta, inserida em um contexto social injusto que não é nem colocado em debate. Em suma,

[...] o objetivo da educação permanente é atingido apenas por aqueles que têm condições sociais e econômicas melhores para estudar. A ilusão da igualdade de oportunidades é um verdadeiro ópio para o trabalhador. A escola não deixa de mostrar os seus ‘grandes modelos’ que, graças a formação, conseguiram ‘vencer na vida’, graças ao esforço pessoal. Com isso a Educação Permanente impede o trabalhador de tomar consciência de que não é graças ao esforço pessoal, mas através de uma ação conjunta que pode esperar a sua emancipação. A educação transforma-se, assim, num remédio da sociedade opressiva e num sonífero para fazer esquecer a desigualdade inicial na concorrência para a formação (GADOTTI, 2003, p. 97; suprimimos)

Os discursos sobre a educação permanente manifestam tendências comuns em englobar os aparelhos formativos num só sistema, não se tratando de uma atividade específica, como a formação de adultos citada por Furter (1974; 1979), uma cultura geral ou reciclagem, mas sim uma unificação, coordenação, estruturação e sistematização de todas as etapas da educação. Podemos resumir que a educação permanente foi pensada de forma genérica, escamoteando a questão das classes sociais, a realidade concreta e suas contradições. Disso resulta a ideia de que

[...] a Educação Permanente ultrapassa o presente para projetar-se sobre o futuro. Torna-se um ato planejado prospectivamente, isto é, uma nova utopia. Pretende substituir uma educação que estava centrada sobre os primeiros anos da existência, para estendê-la a vida inteira. Ela é, desse modo, um instrumento e um princípio de ação que permitirão decidir hoje, no presente, o que deve ser, amanhã, o futuro. (GADOTTI, 1984, p. 71; suprimimos)

Por isso, a proposta de educação permanente não sobrepõe outros processos de educação, como por exemplo: **a educação continuada**. Por este motivo, torna-se necessário destacar a diferença entre as terminologias: educação continuada e educação permanente, na maioria das vezes confundida em seus significados. A primeira limita-se ao saber que é reproduzido para responder a uma demanda do mercado, estabelecendo um aperfeiçoamento profissional, limitando-se ao uso de técnicas e competências. De acordo com Fernandes (2016, p. 55; suprimimos) a educação continuada diz respeito “à continuidade da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional [...], mas nem sempre esse aperfeiçoamento profissional atende as necessidades oriundas do trabalho e tampouco modifica as estruturas e os processos”. A segunda considera o movimento sócio-histórico, político e econômico, as

transformações e suas múltiplas expressões no mundo do trabalho. Fernandes (2016, p. 57; suprimimos) alega que:

Mais do que isso [...]: a compreensão do sentido atribuído ao significado da educação permanente deverá se dar em diferentes contextos históricos, ponderando as transformações societárias e os interesses vigentes das classes sociais em relação. Portanto, na educação permanente, não se trata somente de resolver problemas ou de forma técnica que usa determinadas estratégias, nem tampouco de um processo educativo pontual, e ‘sim decifrar também o sentido de tais ações que não terminam num ato isolado, mas que resultam um processo contínuo’ (FERNANDES, 2016, p. 47-50; suprimimos)

Considerando as origens conceituais e todo o sentido atribuído ao surgimento da educação permanente pelo que foi exposto acima, a partir dos anos de 1970 os organismos internacionais, sobretudo a UNESCO, adotaram a educação permanente como a “ideia mestra” de toda a sua política educacional e tinha como objetivo a construção de uma *Cidade Educativa*³³. Nesse período, o tema da educação ganha centralidade e houve um grande aumento nas publicações sobre a temática. A UNESCO convoca diversos autores, membros, peritos da organização de vários países para elaborar reflexões sobre o tema da educação permanente e, conforme Gadotti (1984), é notório o mesmo pensamento e linguagem.

Um dos textos chaves que elucidam essas reflexões e concepções sobre a temática é o Relatório intitulado *Aprender a Ser*, de Edgar Faure, publicado em 1972. Trata-se de um relatório com o intuito de orientar os países membros das Nações Unidas quanto às estratégias a serem adotadas para os anos seguintes referentes a educação. De acordo com Silva (2013, p. 40)

O texto traz elementos históricos e aponta questões que estavam no horizonte tanto de países desenvolvidos como nos demais, mas buscando continuamente questionar a função da escola, os fundamentos da educação corrente e os imperativos de mudanças que entendiam serem cruciais para o futuro do mundo.

33 “Dentro desse contexto individualista, a ‘cidade educativa’, apresentada pelos documentos como um complemento essencial do ‘homem total’, parece muito mais uma contradição do que um complemento. Para formar o ‘homem total’, aquele que desenvolveu todas as suas potencialidades, é preciso criar ‘cidades’ essencialmente educativas. Se ‘todo indivíduo deve ter a possibilidade de aprender durante toda a vida’, são necessárias instituições conformes, ‘cidades’ como Atenas, talvez, onde a educação não estava repartida e reservada a certas épocas da vida, a certos lugares [...] Esse mesmo Relatório, consagra numerosas páginas a esse assunto, apresentando o que chama de ‘instrumentos de mudança’. Esses instrumentos seriam notadamente os computadores, a cibernética em geral, a tecnologia da comunicação, a televisão, o rádio, a telecomunicação, as tecnologias intermediárias, etc. Não é mais possível aprender hoje, pelo menos nos países onde a explosão demográfica é gritante, através da instituição tradicional, fundada na relação professor-aluno. Os projetos educacionais devem, portanto, ser concebidos em escala planetária” (GADOTTI, 1984, p. 90; suprimimos).

A concepção de educação permanente e as propostas postas nos relatórios e demais reflexões da UNESCO estaria ancorada em um “projeto” amplo que abarcaria toda a educação do indivíduo, estando ele no centro desse “projeto” de reestruturação educacional desenvolvimentista. Em novembro 1976 acontece a Conferência Geral da UNESCO realizada em Nairóbi e é essa concepção de educação permanente que foi adotada e fortalecida. Em síntese, o quadro abaixo organizado por Osório (2003) citado por Fernandes (2016) agrupa as considerações da Conferência e clarifica as concepções de educação permanente, evidenciando “o sentido e ações que não terminam em um ato isolado e sim em um processo contínuo” (OSÓRIO, 2003, p. 14 apud FERNANDES, 2016, p. 50).

Tabela 02: Concepções de educação permanente a partir da conferência geral da UNESCO (1976):

	EDUCAÇÃO PERMANENTE: CONCEITOS	CONSIDERAÇÕES E ALGUMAS CONSEQUÊNCIAS:
1.	Designa um projeto	Não é um sistema fechado
2.	Global	Não está setorizado
3.	Voltada a reestruturar o sistema educativo com o desenvolvimento de todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo	Vai além do sistema educativo e, consequentemente, mais além de uma legislação
4.	O indivíduo é o sujeito de sua própria educação, por meio da interação permanente com suas ações e reflexões	É participativa, descentralizada e imbricada nas demandas sociais
5.	Não se limita ao período da escolaridade	É transescolar
6.	Deve abarcar todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos que possam adquirir-se por todos os meios	É integral. Abarca todos os campos de formação, pelo que se responsabilizará a todas as instituições implicadas e grupos sociais
7.	Vinculação dos projetos de formação com os projetos de desenvolvimento em todos os âmbitos	Deve contribuir a todas as formas de desenvolvimento da personalidade
8.	Os processos educativos que seguem ao largo da vida das crianças, dos jovens e dos adultos, qualquer que seja sua forma, devem ser considerados como um todo	Vinculação de todos os processos educativos entre si

Fonte: (OSÓRIO, 2003, p. 25 apud FERNANDES, 2016, p. 49)³⁴

Destarte, podemos resumir as concepções em: um projeto global de educação; uma formação fora da escola; a crença na individualização da formação; compreensões distintas sobre as dimensões da vida e a necessidade de uma educação formadora que prepare os indivíduos para um saber em constante evolução. De acordo com Arouca (1996) essas ideias e concepções da UNESCO contribuíram muito para a instrumentalização da educação para o

34 OSÓRIO, Agustin Requejo. *Educacion permanente y Assistência Social*. Barcelona: Ariel, 2003. Quadro retirado do livro de Fernandes (2016) por não ter acesso à fonte original.

trabalho, tendo como resultado um forte investimento mundial na formação profissionalizante, fortalecendo a falsa ideia (a classe trabalhadora) de que o acesso à educação ao longo da vida podia assegurar uma vida exitosa no mercado de trabalho, prometendo principalmente uma igualdade de oportunidades entre os sujeitos.

Essa ideia de mudança, de evolução contínua, essa necessidade de exigir da classe trabalhadora um estoque de saber, dissemina mundialmente novos valores sobre a educação. A demanda do conhecimento e sua “democratização” obriga os indivíduos a se instruírem sem cessar. Gadotti (1984, p. 85; suprimimos) afirma que “essa obrigação é motivada, em parte, pelo medo de ser esquecido, manipulado, alienado, medo provocado por uma sociedade onde o conhecimento inovador é cada vez mais necessário para o trabalho [...]. Isso traduz uma educação voltada para adaptar rapidamente os indivíduos, a classe trabalhadora, às tendências previsíveis da economia e quem decide sobre essa necessidade de novos conhecimentos é a classe dominante, aumentando assim a defasagem, a hierarquização da força de trabalho e a competitividade entre os trabalhadores.

Gadotti (1984) discorda e critica o discurso da educação permanente via UNESCO. Primeiro porque ele afirma que essa noção de igualdade de oportunidade na educação nada mais é do que uma forma enganosa para justificar o esforço pessoal da classe trabalhadora. O que existe na verdade é uma desigualdade de oportunidade na formação gerada pela desigualdade socioeconômica. Gadotti (1984, p. 114; suprimimos) explica essa questão afirmando que,

[...] a noção de ‘igualdade de oportunidade’ supõe a concorrência. Significa que ela garante, de fato, o direito do mais forte, do mais informado, daquele que tem maiores ‘méritos’. Ainda cria a ilusão da ‘chance’ para todos os participantes, garantido ao primeiro, o sucesso. Mas, para a maioria dos concorrentes, a igualdade de oportunidades é apenas uma armadilha preparada para dar uma aparência de democratização a dominação.

Segundo, o autor alega que a tentativa da UNESCO em apresentar um “projeto” de educação que deveria se adaptar aos distintos sistemas políticos sem considerar as peculiaridades sociais e políticas de cada um é a forma perversa do capitalismo em busca do aumento da produtividade, dos lucros e sobretudo a manutenção dos seus interesses.

Terceiro, o autor afirma que não existe uma educação neutra e desideologizada, existe um pensamento estruturado, com estratégias, métodos, investimento; com objetivos a serem cumpridos. Objetivos esses baseados no aumento da produtividade e do lucro do capital.

2.4 A política de educação permanente do Conjunto CFESS/CRESS

Atualmente, os três parâmetros que regulamentam o Serviço Social são: a Lei n. 8.662/93, o Código de Ética de 1993, das Diretrizes Curriculares e das perspectivas legais que direcionam sua formação. Assim, esse conjunto de medidas legitimam a categoria profissional nas dimensões teórico-metodológica, técnico-operativo e ético-política, e principalmente na construção e consolidação do seu Projeto Ético-Político Profissional.

O documento intitulado Política de Educação Permanente, elaborado pelo CFESS e os CRESS junto com profissionais e estudantes, determina uma proposta que fortalece o que está preconizado em um dos princípios fundamentais no Código de Ética do/a Assistente Social, “[...] o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional.” (CFESS, 1993, p. 24).

Sendo assim, as entidades representativas da categoria começam a pensar e desenvolver possíveis reflexões/estratégias para fortalecer uma formação permanente³⁵ crítica dos/as assistentes sociais, lutando por uma proposta de qualificação no trabalho profissional, com práticas emancipatórias e principalmente defendendo os direitos sociais e humanos, mesmo “considerando os elementos que permeiam a dinâmica contraditória da totalidade social que se articula com as particularidades do fazer profissional” (CFESS, 2012, p. 08). Nesse sentido, a discussão proposta, além de sinalizar essas reflexões pertinentes, defende a educação permanente não só para o Serviço Social, mas pensando a necessidade de uma educação permanente que perpassa todas as profissões, uma vez que, a conjuntura é complexa e demanda diversas questões que precisam ser avaliadas, analisadas e desveladas.

Assim, a educação permanente no Serviço Social, para além da empregabilidade e da qualificação profissional, busca também superar a histórica ligação da profissão com o conservadorismo. A Política de Educação Permanente vai contra a imediatividade dos profissionais em participar, por exemplo, de espaços formativos que “[...] muitas vezes, [...], são cursos sem qualidade, aligeirados ou voltados para a habilitação no domínio do instrumental, com ênfase nos conteúdos técnicos ou comportamentais [...]”. (CFESS, 2012, p. 11). É importante ressaltar que, para a consolidação dessa proposta da Política de Educação

35 “[...] o significado da educação permanente deverá ser compreendido no contexto histórico, político e econômico, considerando as transformações societárias e os interesses vigentes das classes sociais, tendo em vista que estas transformações vêm influenciando o trabalho, a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS educação e a formação profissional no século XXI.” (CFESS, 2012, p.18-19)

Permanente, é necessário defender e apoiar a concepção de educação permanente popular³⁶, criando espaços coletivos; construindo saberes e proporcionando reflexões; fortalecendo e construindo um saber popular que venha agregar força, conhecimento, resistência e organização política e social.

Segundo Silva e Silva (2011), a prática profissional na perspectiva da educação popular,

[...] ocorre de forma dialética, considerando a questão da troca de saber, para que o assistente social e a população possam assumir o papel de educadores e educandos, [...]. Nesse sentido, o assistente social, em vez de dirigir o processo educativo, busca uma reflexão conjunta acerca do cotidiano da população, mediante a socialização do conhecimento e o apoio as lutas e reivindicações populares. (SILVA E SILVA, 2011, p. 230)

Nesse sentido, as entidades organizativas da categoria profissional têm buscado proporcionar/desenvolver espaços políticos de discussões/debates; construção de eventos e publicações para os/as assistentes sociais, oportunizando a reflexão dos profissionais sobre os processos de trabalho, sobre o arcabouço teórico e técnico-operativo da profissão³⁷, constituindo assim meios sistemáticos e pertinentes que impulsionem a educação permanente. As entidades buscam ainda fortalecer que o projeto de formação profissional não se encerra na graduação, pelo contrário, a partir da exigência de uma ação interventiva e investigativa e da busca pela qualidade dos serviços prestados para a classe trabalhadora, tem-se a necessidade de cada vez mais o profissional se apropriar das bases teóricas, para garantir ações qualificadas na

36 “A educação popular se propõe como espaço formativo, em sua dimensão ético-política, no sentido de buscar a reflexão do processo ‘Porque? Para que? Para quem? Como? ’.” (CFESS, 2012, p.12)

37 De acordo com CFESS (2012, p. 14-15), “[...] os Encontros e Seminários específicos que o CFESS realiza para os/as conselheiros/as dos CRESS e agentes fiscais, na preparação para que estes/as também trabalhem e realizem atividades de formação com as/os assistentes sociais; o curso Ética em Movimento, que acontece anualmente e já está na sua 10ª edição, curso este organizado pelo CFESS para as/os representantes de todos os CRESS, que devem se tornar multiplicadoras/ es, realizando atividades semelhantes em seus estados; a 2ª edição do curso de especialização à distância sob o título “Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais”, realizado pela gestão Atitude Crítica para Avançar na Luta (2008-2011), dando continuidade ao trabalho acumulado de gestões anteriores; os seminários nacionais organizados pelo CFESS para discutir a atuação profissional em campos específicos de intervenção, a exemplo do seminário sobre o trabalho de assistentes sociais na Política de Assistência Social, na Saúde, na Previdência Social, na Educação e no Campo Sociojurídico; a realização do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), as diversas publicações que constituem Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS formas de socialização das informações, debates sobre trabalho profissional, temas polêmicos e deliberações do Conjunto CFESS-CRESS, a exemplo da Revista Inscrita, dos Anais dos Encontros Nacionais CFESS-CRESS, dos Anais dos seminários nacionais realizados, a publicação de diversos CFESS Manifesta. No âmbito da atuação dos CRESS, destacam-se: as atividades comemorativas do dia do/a assistente social; cursos em aliança com Unidades de Formação Acadêmicas; produção de revistas, periódicos e coletâneas jurídicas; realização de seminários, as ações de orientação realizadas pelas Comissões de Orientação e Fiscalização (COFI) e, ainda, a multiplicação do Projeto Ética em Movimento.”

direção do projeto ético-político. É impossível separar a educação da formação, pois entendemos que a formação deve ser permanente.

O documento do CFESS traz alguns eixos de reflexões/discussões que são necessárias para entender o processo da formação profissional e a importância de defender que essa formação seja permanente. Primeiro a discussão sobre a lógica do capital empresarial e a Política de Educação, principalmente voltada para a expansão do ensino superior que, nos últimos anos, através de programas como o FIES, PROUNI e o EAD, que tem sido o grande foco do empresariado da educação. O processo de privatização, da apropriação do dinheiro público para gerenciar essas políticas, da precarização das universidades públicas e da expansão dos cursos sem qualificação no ensino. Tudo isso vem ocasionando “uma massificação da formação universitária voltada para a adequação as ‘demandas flexíveis do mercado’, estimulam o reforço de mecanismos ideológicos direcionados a submissão dos profissionais as ‘normas do mercado’” (IAMAMOTO, 2008, p. 441).

O segundo é sobre mercantilização generalizada e expansão dos cursos de Serviço Social. O documento do CFESS (2012) aponta o aumento dos cursos de Serviço Social no Brasil ao longo dos anos,

[...] em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso, havia 89 cursos de Serviço Social no Brasil. Em 2001 – final de seu mandato - esse número chega a 111 cursos. No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ou seja, no período de 2002 a 2010, esse número subiu vertiginosamente. Em 2005, alcançou 174 cursos; em 2006, já existiam 206 cursos; em 2007, esse número chegou a 253 cursos; atingindo 306 em 2008; 345 em 2009 e 567 cursos aprovados em agosto de 2012. (CFESS, 2012, p. 23)

Esse crescimento dos cursos no ensino superior, principalmente na modalidade de ensino à distância, muitas vezes de forma aligeirada, ocasiona uma série de consequências para o trabalho profissional. Primeiro porque a intensão dessa expansão da educação vem por um viés de ampliar as taxas de acumulação das empresas educacionais e não com uma perspectiva de garantir uma qualidade na formação; segundo porque essa forma de ensino não consegue garantir o que preconiza um dos importantes princípios das diretrizes curriculares, que é o tripé da formação ensino, pesquisa e extensão (PEREIRA, 2007).

Vê-se que existe uma preocupação das entidades representativas do Serviço Social e dos movimentos sociais sobre esse processo de precarização da educação, em específico, a

educação superior no Brasil. Para além das mobilizações³⁸ de enfrentamento realizadas pela ABEPSS, pelo conjunto CFESS-CRESS e pela Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social, a Política de Educação Permanente é mais uma conquista da categoria para pensar o trabalho profissional como um processo contínuo de conhecimento, a partir de uma reflexão crítica, qualificada, buscando consolidar o projeto ético-político e com isso, potencializar os serviços prestados aos usuários³⁹.

É válido destacar que a proposta da Política de Educação Permanente abrange a reflexão sobre realidade do trabalho profissional, ressaltando a necessidade do/da profissional identificar a questão social, investigar as particularidades das demandas e, a partir disso, desenvolver ações que respondam as necessidades dos usuários. Vale também destacar a necessidade de evitar a imediatividade, a fragmentação e o conservadorismo histórico da profissão na ação interventiva, pois, a realidade é dinâmica e complexa e para intervir na questão social e nas suas múltiplas expressões, é necessário estudar, pesquisar, repensar criticamente o trabalho profissional para que a prática profissional não negue sua dimensão política e social e nem esqueça das suas atribuições e suas competências requisitadas.

Assim, a política de educação permanente do conjunto CFESS/CRESS, vem com uma perspectiva de “[...], retroalimentar e qualificar a formação e o exercício profissional na atualidade [...]”. (IAMAMOTO, 2007 *apud* CFESS, 2012, p. 37), ou seja, que as exigências e desafios que são postos para os profissionais no cotidiano dos diversos espaços sócio-ocupacionais, principalmente na política educacional, sejam refletidos e respondidos de forma crítica, buscando estratégias e formas de resistências em relação às contradições da lógica do capital e, principalmente, fortalecer o projeto ético-político, na perspectiva de abranger as formas de intervenção, buscando garantir direitos e práticas emancipatórias.

38 “[...] a formulação mais recente acerca do Estágio Supervisionado (resolução 533/2008 e Política Nacional de Estágio - PNE), a abertura de curso presencial da UNITINS e seu respectivo fechamento do curso na modalidade à distância, a criação de cursos públicos de Serviço Social desvinculados do REUNI, a realização do curso de especialização “Serviço Social: direitos e competências profissionais” e a realização, em todo o território nacional, do projeto “ABEPSS Itinerante”, que discute o vigor das Diretrizes Curriculares de 1996 para os cursos de Serviço Social.” (CFESS, 2012, p. 27)

39 De acordo com o Código de Ética do Assistente Social, em um dos seus princípios fundamentais, o profissional deve ter “compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (CFESS, 1993, p. 24)

3. A EDUCAÇÃO PERMANENTE DAS (OS) ASSISTENTES SOCIAIS QUE ATUAM NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO ESTADO DA BAHIA

As reflexões sobre educação permanente apresentadas ao longo do texto indicam os entraves e desafios postos na realidade a partir das profundas contrarreformas e reestruturações que o mundo e o Brasil vêm vivenciando nos últimos tempos. A relevância em compreender a educação permanente a partir dos sujeitos é fundamental, sobretudo, por mostrar como a política de educação vem sendo pensada no contexto capitalista ultraconservador.

Assim, investigou-se, por meio dos questionários respondidos pelas (os) assistentes sociais, a concepção de educação permanente. Apresento inicialmente o perfil geral e de formação das (os) assistentes sociais. Posteriormente, exponho a educação permanente e os desafios que as/os profissionais enfrentam para acessá-la. Por fim, as concepções sobre educação permanente e quais contribuições ela oferece para o trabalho profissional.

3.1 Perfil geral das (os) assistentes sociais que atuam nas universidades públicas no estado da Bahia

Com o intuito de maior compreensão dos sujeitos da pesquisa, buscou-se traçar o perfil geral e de formação das (os) assistentes sociais que responderam o questionário on-line. Para preservar a identidade, os dados apresentados na tabela acima estão classificados com os respectivos nomes fictícios escolhidos pelos próprios profissionais. Dos 84 (oitenta e quatro) profissionais detectados apenas 30%, aproximadamente, responderam o questionário, totalizando cerca de 25 (vinte e cinco) assistentes sociais, 87% (22 assistentes sociais) são das universidades federais e 13% (três assistentes sociais) das universidades estaduais.

De acordo com os dados abaixo 12 (doze) assistentes sociais residem na cidade de Salvador, dois na cidade de Barreiras, um na cidade de Porto Seguro, uma em Bom Jesus Da Lapa, um em Amargosa, uma na Barra, uma em Ilhéus, uma em Petrolina, uma em Santa Maria da Vitória, uma em Luís Eduardo Magalhães, uma em Itabuna e duas em Vitória da Conquista.

Tabela 03: Perfil geral das (os) assistentes sociais que atuam nas universidades públicas no estado da Bahia

Nome Fictício	Cidade que Reside	Sexo	Idade	Cor/Raça	Situação conjugal	Filhos	Quantidade de Filhos
---------------	-------------------	------	-------	----------	-------------------	--------	----------------------

Ab	Ilhéus	F ⁴⁰	36-40	Branco	Casada ou vive numa relação estável	Sim	2
Baiana	Salvador	F	Mais de 50 anos	Prefiro não declarar	Solteira	Não	-
Lua	Salvador	F	31-35	Branco	Solteira	Não	-
Julia	Santa Maria da Vitória	F	41-45	Pardo	Casada ou vive numa relação estável	Sim	3
Lis	Salvador	F	31-35	Pardo	Casada ou vive numa relação estável	Não	-
Ana	Bom Jesus da Lapa	F	26-30	Pardo	Casada ou vive numa relação estável	Sim	1
Monique Nunes	Barra	F	41-45	Branco	Divorciada	Sim	2
Gabriel Barbosa	Barreiras	M ⁴¹	26-30	Branco	Casado ou vive numa relação estável	Não	-
Maria 1⁴²	Salvador	F	26-30	Pardo	Solteira	Não	-
Flor	Porto Seguro	F	Mais de 50 anos	Preto	Casada ou vive numa relação estável	Sim	2
Gpm	Salvador	F	Mais de 50 anos	Pardo	Divorciada	Sim	1
Valéria	Barreiras	F	31-35	Pardo	Solteira	Não	-
Aguerrida	Luís Eduardo Magalhães	F	31-35	Pardo	Casada ou vive numa relação estável	Não	-
Dandara	Salvador	F	36-40	Preto	Casada ou vive numa relação estável	Sim	2
Carolina de Jesus	Salvador	F	36-40	Preto	Casada ou vive numa relação estável	Não	-
Aristóteles	Salvador	M	31-35	Preto	Casado ou vive numa relação	Sim	1

40 Feminino

41 Masculino

42 Duas assistentes sociais escolheram o nome fictício Maria, assim, para diferenciá-las, optei por enumerar os respectivos nomes.

					estável		
Rosa	Itabuna	F	26-30	Pardo	Casada ou vive numa relação estável	Não	-
Adriano Cristiano	Amargosa	M	41-45	Pardo	Solteiro	Não	-
Danda	Salvador	F	41-45	Pardo	Casada ou vive numa relação estável	Sim	1
Elsa Soares	Salvador	F	41-45	Preto	Casada ou vive numa relação estável	Não	-
Isabel angelim	Petrolina	F	Mais de 50 anos	Pardo	Casada ou vive numa relação estável	Sim	1
Maria 2	Salvador	F	26-30	Pardo	Casada ou vive numa relação estável	Não	-
Bless⁴³	Salvador	F	41-45	Preto	Casada ou vive numa relação estável	Sim	1
Margarida	Vitória da Conquista	F	31-35	Preto	Casada ou vive numa relação estável	Não	-
Isa	Vitória da Conquista	F	31-35	Pardo	Casada ou vive numa relação estável	Sim	1
TOTAL: 25							

FONTE: Elaboração própria a partir de dados recolhidos em pesquisa empírica. (2020)

Como referência o Documento do CFESS intitulado “Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional”, os principais indicadores do perfil geral da (o) assistente social são: sexo, pertença étnico-racial, idade, número de filhos e situação conjugal. (CFESS, 2005). Embora seja necessária a atualização nacional dos dados dessa pesquisa realizada pelo CFESS, existem outros estudos de caráter regional, estadual, local sendo realizados, buscando apresentar a realidade do perfil das (os) profissionais de Serviço Social nos diversos espaços sócio-ocupacionais, principalmente na política de educação, uma vez que

43 Sinalizei em rosa as respostas das profissionais lotada nas universidades estaduais no estado da Bahia.

o número de profissionais nas duas últimas décadas teve um expressivo aumento nas diversas esferas.

É possível observar, a partir da sistematização dos dados acima, que 88% das (os) assistentes sociais (cerca de 22 profissionais) são do sexo feminino e apenas 12% (três profissionais) são do sexo masculino, o que confirma a tendência histórica da profissão: a categoria das (os) assistentes sociais é predominantemente feminina. Verifica-se, em relação a idade, que são profissionais em sua maioria jovens, 20% (cinco profissionais) têm entre 26 e 30 anos, 28% (sete profissionais) têm entre 31 e 35 anos, 12% (três profissionais) têm entre 36 e 40 anos, 24% (seis profissionais) entre 41 e 45 anos e 16% (quatro profissionais) tem mais de 50 anos de idade.

Sobre a pertença étnico-racial, a maioria das (os) assistentes sociais que respondeu ao questionário se considera parda, cerca de 52% (treze profissionais), em seguida aparecem com 28% (sete profissionais) pretas (os), 16% (quatro profissionais) se identificaram como branca e apenas uma profissional optou por não declarar. Observa-se então, que a grande maioria das (os) profissionais se declara como parda e preta (o), totalizando 80%. Os dados da pesquisa nacional do CFESS (2005, p. 21), apontam um resultado inverso, de acordo com o documento, “a maioria das (os) profissionais se identificou como branca (72,14%); em seguida aparecem as (os) pretas e negras (os) (20,32%)”.

Por mais limitado, os resultados apontam a não predominância de pessoas brancas, o que significa que os espaços educacionais públicos no estado da Bahia estão sendo ocupados por profissionais com outras identidades raciais. No entanto, os atuais dados nacionais revelam que, ainda assim, as desigualdades raciais se mostram persistentes e estão historicamente estruturadas, portanto, é preciso avançar na inserção e participação de pardos e negros no mercado de trabalho, principalmente no serviço público. De acordo com dados da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), a população negra é predominante em atividades ligadas ao trabalho manual e/ou de baixa qualificação, e em relação aos cargos superiores ou com alto poder de decisão os negros ocupam posições inferiores. Em 2014 menos de 30% dos cargos do serviço público (ENAP, 2015).

Referente à situação conjugal, os dados em sua maioria apontaram que 72% (dezoito profissionais) são casadas (os) ou vivem numa relação estável, 20% (cinco profissionais) afirmam ser solteira (o) e apenas 8% (dois profissionais) alegam ser divorciadas (os). Quanto a existência de filhos, os resultados são bem equilibrados, pois 52% (doze profissionais) responderam não ter filhos e 48% (treze profissionais) alegam ter filhos.

No tocante a quantidade de filhos, dos 48% das (os) assistentes sociais que afirmaram ter filhos, 59% alegam ter apenas um filho, 33% dois filhos e apenas 8% responderam ter três filhos. Podemos identificar inicialmente que a predominância do perfil geral das (os) assistentes sociais que atuam nas universidades públicas no estado da Bahia é: mulher, em sua maioria tem entre 31 a 35 anos, que se autodeclara parda, casada e sem filhos. Dados bem parecidos com a pesquisa realizada pelo CFESS em 2005.

3.2 A educação permanente das/os assistentes sociais que trabalham nas universidades federais e estaduais na Bahia e os desafios para acessá-las

Referente os aspectos da educação permanente e da trajetória de formação, a tabela abaixo sistematiza os dados da pesquisa evidenciando o ano de conclusão do curso de Serviço Social das (os) profissionais, o caráter da instituição, a modalidade de ensino, estado em que se graduou, maior titulação e a respectiva área da maior titulação.

Tabela 04: Trajetória de formação das (os) assistentes sociais que atuam nas universidades públicas no estado da Bahia

Nome Fictício	Ano de conclusão	Caráter da Instituição	Modalidade de ensino	Estado da instituição em que se graduou	Maior Titulação	Área da maior titulação
Ab	Entre 2006 a 2010	Pública	Presencial	Sergipe	Mestrado	Serviço Social
Baiana	Antes de 2000	Privada	Presencial	Bahia	Mestrado	Saúde Coletiva
Lua	Entre 2006 a 2010	Privada	Presencial	Bahia	Especialização	Educação
Julia	Entre 2011 a 2015	Pública	Presencial	Paraíba	Especialização	Serviço Social
Lis	Entre 2011 a 2015	Pública	Presencial	Bahia	Especialização	Política de Habitação e direito à cidade
Ana	Entre 2011 a 2015	Privada	Presencial	Bahia	Especialização	Serviço social
Monique Nunes	Entre 2006 a 2010	Privada	Semipresencial	Bahia	Especialização	Serviço social
Gabriel Barbosa	Entre 2011 a 2015	Privada	Semipresencial	Bahia	Especialização	Serviço social

Maria 1	Entre 2011 a 2015	Privada	Presencial	Minas Gerais	Especialização	Serviço Social
Flor	Entre 2011 a 2015	Privada	Presencial	Bahia	Especialização	Gestão Social e Políticas Públicas
Gpm	Antes de 2000	Privada	Presencial	Bahia	Graduação	Serviço social
Valéria	Entre 2006 a 2010	Privada	Presencial	Bahia	Especialização	Serviço Social
Aguerrida	Entre 2006 a 2010	Privada	Presencial	Piauí	Mestrado	Saúde
Dandara	Entre 2001 a 2005	Privada	Presencial	Bahia	Mestrado	Serviço social
Carolina de Jesus	Entre 2011 a 2015	Privada	Presencial	Bahia	Mestrado	Serviço social
Aristóteles	Entre 2011 a 2015	Pública	Presencial	Bahia	Especialização	Serviço social
Rosa	Entre 2011 a 2015	Pública	Presencial	Bahia	Especialização	Gestão de Políticas Públicas
Adriano Cristiano	Entre 2011 a 2015	Privada	Semipresencial	Sergipe	Especialização	Serviço Social
Danda	Antes de 2000	Privada	Presencial	Bahia	Mestrado	Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade
Elsa Soares	Entre 2006 a 2010	Privada	Presencial	Bahia	Especialização	Serviço Social
Isabel angelim	Antes de 2000	Privada	Presencial	Pernambuco	Mestrado	Administração
Maria 2	Entre 2011 a 2015	Pública	Presencial	Bahia	Especialização	Serviço social
Bless	Entre 2001 a 2005	Privada	Presencial	Bahia	Mestrado	Serviço social
Margarida	Entre 2006 a 2010	Privada	Ensino a distância	Bahia	Mestrado	Serviço social
Isa	Entre 2001 a 2005	Pública	Presencial	Bahia	Especialização	Serviço social
TOTAL:						

FONTE: Elaboração própria a partir de dados recolhidos em pesquisa empírica. (2020)

Conforme os dados da tabela acima, a maioria das (os) assistentes sociais concluíram o curso de Serviço Social entre os anos de 2011 e 2015, cerca de 44% (11 profissionais), seguido de 32% (oito profissionais) entre os anos de 2006 e 2010, 16% (quatro profissionais) concluíram o curso antes dos anos 2000 e apenas 8% (duas profissionais) entre os anos de 2001 a 2005.

Quanto às instituições onde as (os) assistentes sociais se graduaram, o maior quantitativo, 72% (dezoito profissionais), alega que realizaram sua graduação em instituição privada e 28% (sete profissionais) em instituição pública. Referente à modalidade de ensino a grande maioria das (os) profissionais concluíram o curso de Serviço Social na modalidade presencial, cerca de 84% (vinte profissionais), 12% na modalidade presencial (quatro profissionais) e 4% (uma profissional) na modalidade Ensino a Distância (EAD).

O estado mais citado quanto a região de formação foi a Bahia, totalizando 19 (dezenove) profissionais, sendo 74% (quinze profissionais) advindos de instituição privada e 26% (cinco profissionais) de instituição pública. Até o ano de 2001, o curso de Serviço Social da Universidade Católica do Salvador (UCSAL) era o único curso de Serviço Social no estado da Bahia; a partir deste ano se observa uma crescente expansão dos cursos, seguindo a tendência nacional de expansão do ensino superior. Vale ressaltar que, até o ano de 2007, o estado da Bahia não contava com nenhum curso público de Serviço Social, a oferta é considerada recente. Em 2008 foi criado o curso da UFRB e em 2009 o curso da UFBA.

Atualmente, de acordo com os dados do E-MEC⁴⁴, a Bahia conta com aproximadamente 94 (noventa e quatro) cursos privados de Serviço Social, sendo 44 (quarenta e quatro) no EAD e 50 (cinquenta) na modalidade presencial.

A busca por educação permanente e continuidade na formação profissional está presente no perfil das (os) assistentes sociais. Conforme os dados apresentados na Tabela 04 96% (vinte e quatro profissionais) das (os) assistentes sociais possuem pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) sendo: 60% (quinze profissionais) com especialização e 36% (nove profissionais) com o título de mestre e apenas 4% (uma profissional) possui apenas a graduação.

Mesmo sendo uma pesquisa em âmbito nacional, a pesquisa do CFESS (2005, p. 32; suprimimos) retrata outra realidade. Os dados divergem e apresentam um resultado muito diferente, “[...] 55,34% possuem apenas a graduação; seguem-se as (os) que são especialistas

⁴⁴ Dados retirados do site do E-MEC em setembro de 2020.

(36,26%) e as (os) que são mestras (es), doutoras (es) e pós-doutoras (es), com índices bem inferiores [...]”. Todas (os) assistentes sociais, em decorrência da estruturação da carreira federal e estadual possuem incentivos à qualificação. O Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) possibilita para as/os profissionais um incentivo a educação permanente, tanto vertical como horizontal. A tabela a seguir sistematiza as principais legislações estaduais e federais identificadas que tratam sobre o processo de qualificação, capacitação, progressão e promoção dos Técnicos Administrativos em Educação tanto no nível estadual como federal.

Tabela 05: Conjunto de legislações estaduais e federais que dispõem sobre o plano de carreira dos técnicos administrativos em educação

	LEGISLAÇÃO	RESUMO
E S T A D U A L	Lei nº 8.889, publicada em 01 de dezembro de 2003	Dispõe sobre a estrutura dos cargos do Poder Executivo do estado da Bahia.
	Lei nº. 11.375 – 05 de fevereiro de 2009	Reestrutura as carreiras de Analista Universitário e Técnico Universitário, integrantes do Grupo Ocupacional Técnico-Específico, criado pela Lei nº 8.889, de 01 de dezembro de 2003, bem como o seu padrão remuneratório, e dá outras providências.
	Decreto nº 15.143 – 21 de maio de 2014	Regulamenta a progressão e a promoção da carreira de Analista Universitário, integrante do Grupo Ocupacional Técnico - Específico.
F E D E R A L	Lei nº 8112 - 1990	Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.
	Lei nº11.091 - 2005	Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.
	Lei nº 11.233 de 22 de dezembro de 2005	Institui o Plano Especial de Cargos da Cultura e a Gratificação Específica de Atividade Cultural - GEAC; cria cargos de provimento efetivo; altera dispositivos das Leis nº 10.862, de 20 de abril de 2004, 11.046, de 27 de dezembro de 2004, 11.094, de 13 de janeiro de 2005, 11.095, de 13 de janeiro de 2005, e 11.091, de 12 de janeiro de 2005; revoga dispositivos da Lei nº 10.862, de 20 de abril de 2004; e dá outras providências.
	Decreto nº 5.824 de 29 de junho de 2006	Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005.
	Decreto nº 5.825 de junho de 2006	Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008	Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.
Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012	Altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.
Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019	Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.
Instrução Normativa nº 201, de 11 de setembro de 2019.	Dispõe sobre os critérios e procedimentos específicos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, de que trata o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, pelos órgãos integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC.

FONTE: Elaboração própria a partir de dados recolhidos em pesquisa empírica. (2020)

De acordo com a Lei do estado da Bahia nº. 11.375 – 05 de fevereiro de 2009 em seu Art. 2º,

Os cargos das carreiras de que trata esta Lei terão as seguintes atribuições: I - Analista Universitário: atividades de suporte técnico aos projetos e ações administrativas e acadêmicas, executados nas Universidades Estaduais; II - Técnico Universitário: atividades de suporte técnico de média complexidade aos projetos e ações operacionais, administrativas e acadêmicas das Universidades Estaduais. (BAHIA, 2009, p. 01)

O Plano de Carreira dos analistas universitários do estado da Bahia está estruturado, por referência e grau. A primeira está associada a “posição horizontal estabelecida para a Gratificação de Suporte Técnico-Universitário [...] de acordo com a titulação ou aperfeiçoamento do servidor e o Grau, cuja evolução dar-se-á por progressão” e a segunda a “posição vertical estabelecida para o vencimento básico e para a Gratificação de Suporte Técnico-Universitário em cada Referência, cuja evolução dar-se-á pela promoção”. (BAHIA, 2009, p. 01-02; suprimimos). De acordo com o Decreto nº 15.143 – 21 de maio de 2014 do Estado da Bahia em seu Art. 1º,

O desenvolvimento dos servidores na carreira de Analista Universitário, integrante do Grupo Ocupacional Técnico-Específico, ocorrerá por progressão e promoção, mediante critérios estabelecidos nos arts. 9º, 10, 11, 14, 15 e 16 da Lei nº 11.375, de fevereiro de 2009, e neste decreto. (BAHIA, 2014, p. 01)

Assim, o processo de progressão seria a mudança do valor da gratificação atribuída ao servidor, dentro do mesmo grau, mediante das seguintes requisições:

I – 01 (uma especialização em nível de pós-graduação, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, para acesso a Referência E; II - 02 (duas) especializações em nível de pós-graduação, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas cada, ou 01 (uma) especialização em nível de pós-graduação com carga horária igual ou superior a 600 (seiscentas) horas, para acesso à Referência EE; III - Título de mestrado, para acesso à Referência M; IV - Título de doutorado, para acesso à Referência D. (BAHIA, 2014, p. 01)

Ou seja, a progressão é a mudança de nível decorrente da obtenção pelo servidor de algum certificado que comprove a conclusão de especialização e/ou título na sua formação. Já a promoção está associada aos seguintes fatores:

I - Avaliação de Desempenho Funcional - ADF; II - frequência e aproveitamento satisfatório em atividades de capacitação; III - tempo de efetivo exercício no cargo permanente; IV - produção técnica ou acadêmica na área específica de exercício do servidor; V - participação como instrutor em cursos técnicos ofertados no plano anual de capacitação do órgão ou entidade do Poder Executivo Estadual; VI - realização de atividades prioritárias, condições especiais de trabalho e características específicas da carreira. (BAHIA, 2014, p. 02)

A Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino (IFE), vinculadas ao Ministério da Educação, também estrutura e organiza o PCCTAE. O Plano de Carreira dos analistas universitários federais está estruturado em cinco níveis de classificação, A, B, C, D e E e quatro níveis de capacitação, I, II, III e IV. Os cargos são classificados de acordo com a escolaridade, formação, experiência etc. As (os) assistentes sociais estão no nível E. De acordo com a referida Lei, a gestão dos cargos do plano de carreira está estabelecida a partir dos seguintes princípios e diretrizes:

I - natureza do processo educativo, função social e objetivos do Sistema Federal de Ensino; II - dinâmica dos processos de pesquisa, de ensino, de extensão e de administração, e as competências específicas decorrentes; III - qualidade do processo de trabalho; IV - reconhecimento do saber não instituído resultante da atuação profissional na dinâmica de ensino, de pesquisa e de extensão; V - vinculação ao planejamento estratégico e ao desenvolvimento organizacional das instituições; VI - investidura em cada cargo condicionada à aprovação em concurso público; VII – desenvolvimento do servidor vinculado aos objetivos institucionais; VIII - garantia de programas de capacitação que contemplem a formação específica e a geral, nesta incluída a educação formal; IX - avaliação do desempenho funcional dos servidores, como processo pedagógico, realizada mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, referenciada no caráter coletivo do trabalho e nas expectativas dos usuários; e X - oportunidade de acesso às

atividades de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência, respeitadas as normas específicas. (BRASIL, 2005, p. 01)

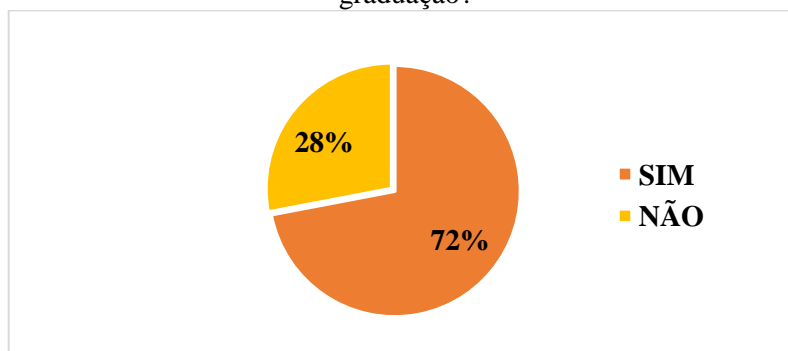
As legislações citadas acima foram ao longo dos anos sendo modificadas e reestruturadas de acordo com as mudanças que ocorreram e ocorrem no país. O processo de globalização, a onda neoliberal iniciada nos anos 1990 e a intensa pressão dos organismos internacionais direcionou um desmonte e precarização assídua da classe trabalhadora, das condições de trabalho, das políticas sociais, dos direitos sociais e sobretudo das universidades públicas brasileira. A era Lula e Dilma (2003 a 2016), apesar de grandes avanços nas distintas áreas sociais, foi marcada pela continuidade das orientações neoliberais.

Iamamoto (2015) argumenta e afirma que o século XXI é marcado por contrarreformas fundamentadas nos países centrais. A atual conjuntura favorece o acirramento das estruturas de poder, um apanágio do modelo ultraneoliberal ancorado nas desigualdades sociais e o aprofundamento do Brasil na condição de país periférico e dependente. Ainda de acordo com a Tabela 3, a área da maior titulação pós-graduada das (os) assistentes sociais é o Serviço Social, totalizando cerca de 71% (dezessete profissionais) e 9% (dois profissionais) em Políticas Públicas. As outras áreas: Saúde Coletiva, Educação, Política de Habitação, Gestão Social e Política Pública, Saúde, Estudos Interdisciplinares e Administração totalizaram 4% (um profissional por área).

De acordo com Carvalho, Stampa e Santana (2020), a pós-graduação no país, foi estruturada a partir do Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965 pela Câmara do Ensino Superior do Conselho Federal de Educação (CES/CFE). De acordo com as autoras, “[...] com a Reforma Universitária de 1968, ficou definido o papel das universidades e o reforço à pós-graduação, que deveria se expandir e consolidar-se com o objetivo precípua de formar recursos humanos”. Assim, a expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e o interesse pelo desenvolvimento de pesquisas e pela área acadêmica evidenciam dois aspectos: a) a pesquisa como componente indissociável do trabalho do assistente social (IAMAMOTO, 2005); b) o processo de aprimoramento continuado profissional. No caso da pós-graduação na área de Serviço Social, esta é acadêmica e permite aos seus discentes o aprofundamento em temas relevantes para a compreensão da realidade social.

Quando questionado as (os) assistentes sociais se a temática educação permanente foi abordada ao longo de sua formação na graduação, 72% (dezoito profissionais) alegaram que sim e 28% (sete profissionais) disseram que não. Conforme detalhado na Figura 02 abaixo:

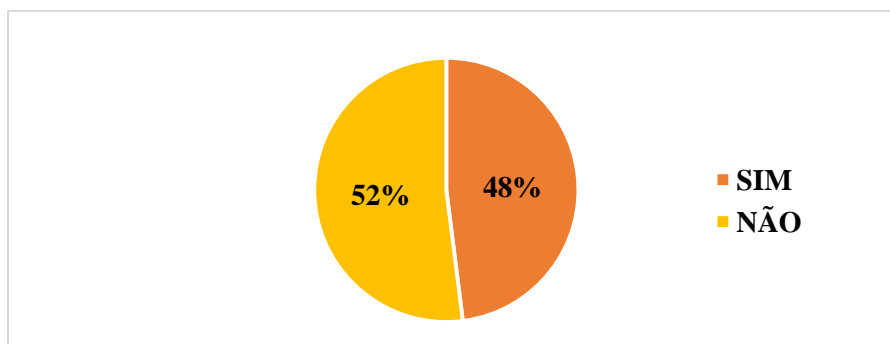
Figura 02: A temática educação permanente foi abordada ao longo de sua formação na graduação?



FONTE: Elaboração própria a partir de dados recolhidos em pesquisa empírica. (2020)

A dimensão investigativa está presente no perfil das (os) assistentes sociais, aparecendo através de grupos de estudo, porém de acordo com os dados da pesquisa, 52% (treze profissionais), alegaram que não participam e 48% (doze profissionais) afirmaram participar de grupo de estudo e/ou pesquisa. Conforme a Figura 03 abaixo:

Figura 3: Participa de grupo de estudo e/ou pesquisa?



FONTE: Elaboração própria a partir de dados recolhidos em pesquisa empírica. (2020)

Apesar dos 48% não representar a maioria, é um dado significativo/relevante e aponta que as (os) profissionais estão realizando estudos e pesquisas a partir do que está preconizado no Código de Ética do Assistente Social como direitos e responsabilidades gerais da (o) assistente social que é ter a “liberdade na realização de seus estudos e pesquisas” (CFESS, 2013, p. 26-27). Por ser um espaço vinculado a política de educação facilita a inserção das (os) profissionais nesses espaços. Em relação as temáticas dos grupos de estudos e pesquisas, as (os) profissionais alegaram que a maior parte está voltada para a política de educação (Políticas

públicas e educação e Política de educação superior), seguida por temas transversais à política educacional, como por exemplo: Grupo de estudo de relações étnicos raciais.

Quanto a importância desses espaços, as (os) assistentes sociais fizeram considerações, como por exemplo:

“É relevante, na medida que fortalece e nutre a minha formação, e robustece meu exercício profissional, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados à população usuária do Serviço Social. ” (FLOR)

“Fazemos grupos de estudo e troca de experiência para nos fortalecermos enquanto profissionais. ” (AB)

“O conhecimento é que move o mundo e nós como profissionais que estamos inseridas na reprodução de vida social e que temos como uma das dimensões a ação investigativa na nossa prática cotidiana. Essa participação reflete significativamente na nossa atuação profissional” (AGUERRIDA)

“É um espaço fundamental para minha formação, consigo parar para refletir sobre minha atuação, fazendo a relação com discussão coletiva que o espaço proporciona. ” (CAROLINA DE JESUS)

As (os) profissionais que alegaram não participar, justificaram o motivo dessa ausência nesses lugares de formação, reflexão e construção do saber. A maioria relacionou essa ausência atrelada a sobrecarga de trabalho, falta de tempo, pouca motivação. As respostas a seguir resumem os dados mencionados:

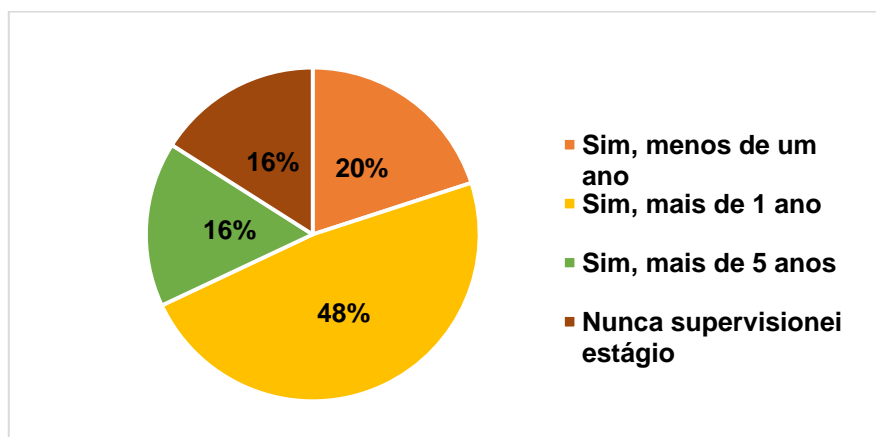
“Devido à sobrecarga de trabalho e dificuldade de liberação da chefia imediata no horário de trabalho. ” (LUA)

“Dificuldade de compatibilidade entre os horários das atividades e do trabalho. ” (MARIA1)

“Porque no momento estou com o horário bastante comprometido com as atividades do trabalho. ” (BLESS)

No que se refere ao estágio supervisionado, as (os) assistentes sociais, em sua maioria, alegaram que já supervisionaram, cerca de 84% (vinte e um profissionais). Apenas 16% (quatro profissionais) disseram nunca ter supervisionado estágio. Em relação ao tempo de supervisão, a figura 04 mostra que 48% (doze profissionais) das (os) assistentes sociais afirmam que supervisionou ou supervisiona estágio por mais de um ano. Seguido de 20% (cinco profissionais) menos de um ano supervisionando ou supervisionou e 16% (quatro profissionais) supervisiona ou supervisionou por mais de cinco anos.

Figura 04: Você é ou já foi supervisora (o) de estágio? Por quanto tempo?



FONTE: Elaboração própria a partir de dados recolhidos em pesquisa empírica. (2020)

De acordo com a LDB (1996), estágio supervisionado está associado aos seguintes princípios: 1) a autonomia universitária, que atribui a responsabilidade de normatização para as IES e 2) o princípio regulatório em que estabelece que estágio supervisionado não tem como característica vínculo empregatício, ou seja, fica definido o caráter pedagógico e não trabalhista. A Lei Federal nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, conhecida como Lei do Estágio, apresenta as definições e suas relações, conforme podemos analisar no seu Art. 1º:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008, p. 01)

Portanto, o estágio deve ser entendido como ato educativo, um processo de ensino-aprendizagem determinante durante a formação. É o momento de aproximação do trabalho profissional, enquanto estudante. É um espaço de enfrentamento, reflexão e conhecimento das manifestações da “questão social”, matéria prima para o trabalho profissional. Portanto, faz-se necessário ressaltar o quanto essa dimensão formadora é indispensável para a consolidação do projeto ético político profissional. De acordo com o CFESS, em sua Cartilha Estágio Supervisionado – Meia formação não garante direito,

As regulamentações e orientações sobre Estágio e Supervisão conformam um marco regulatório importante para a formação e para o exercício profissional, podendo ser expressos tanto nos documentos e nas normativas do Ministério da Educação (MEC), como nas normativas de competência das entidades de fiscalização (neste caso o Conjunto CFESS-CRESS), bem como da ABEPSS, que, portadora de natureza acadêmico-científica, tem a tarefa de instituir e coordenar a direção política da formação em intrínseca relação com o exercício profissional e com a organização política dos/as assistentes sociais. (CFESS, 2013, p. 07-08)

Para o CFESS (2013, p. 11),

O estágio supervisionado objetiva capacitar o/a aluno/a para o exercício profissional, por meio da realização das mediações entre o conhecimento apreendido na formação acadêmica e a realidade social. No estágio, exercita-se o conhecimento da realidade institucional, a problematização teórico-metodológica, a elaboração e implementação do plano de intervenção do/a estagiário/a, articulado à discussão teórico-metodológica e à utilização do instrumental técnico-operativo do Serviço Social, pertinente ao campo específico da ação.

A Lei nº 8.662 de 1993 que regulamenta a profissão estabelece como atribuição privativa da (o) assistente social o “treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social” (CFESS, 1993, p. 46). Estabelece também algumas vedações e dever em relação ao estágio. Portanto, fica vedado ao assistente social,

“[...] d) compactuar com o exercício ilegal da Profissão, inclusive nos casos de estagiários/as que exerçam atribuições específicas, em substituição aos/as profissionais; e) permitir ou exercer a supervisão de aluno/a de Serviço Social em Instituições Públicas ou Privadas que não tenham em seu quadro assistente social que realize acompanhamento direto ao/a aluno/a estagiário/a; [...]”. (CFESS, 1993, p. 28; suprimimos)

Quanto ao dever, a Lei estabelece no Art. 21º que a (o) assistente social deve “c) informar, esclarecer e orientar os/as estudantes, na docência ou supervisão, quanto aos princípios e normas contidas neste Código.” (CFESS, 1993, p. 37). Pensar o processo de supervisão de estágio, implica relacionar com a compreensão histórica e crítica da realidade.

De acordo com Lewgoy (2013) um dos principais desafios no processo de supervisão de estágio em Serviço Social é a dimensão teórico-metodológica e pedagógica, que direciona o diálogo entre os sujeitos envolvidos, as (os) supervisoras (es) assistentes sociais e professores e os acadêmicos, além da necessidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho inovadoras, criativas, garantindo os direitos a partir das diversas demandas que chegam para o

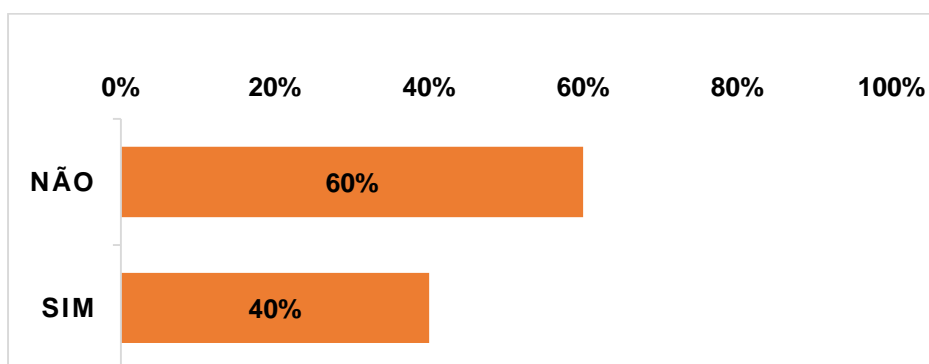
Serviço Social. Esse processo exige apropriação dos fundamentos teóricos, metodológicos, históricos, éticos e políticos para a constituição e construção do trabalho profissional crítico e qualificado, da formação e do fortalecimento do projeto ético-político profissional. (LEWGOY, 2013).

A autora ressalta também “as atribuições dos supervisores, acadêmico e de campo, e do estudante estão vinculadas às orientações presentes na PNE [...] a qual define atribuições para cada um dos sujeitos. (inclusive para o coordenador de estágio).” (LEWGOY, 2013, p. 77; suprimimos). A Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS, aprovada em 2009, representa as diretrizes gerais para o estágio e afirma como possibilidade concreta de materialização, a partir das diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996. A PNE enfatiza a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, ou seja, a intrínseca relação entre formação e trabalho profissional, entre a universidade e a sociedade e principalmente a articulação entre o tripé da educação ensino, pesquisa e extensão. (PNE, 2009)

Deste modo, o estágio supervisionado, em consonância com as orientações normativas e pedagógicas em vigor, proporciona ao assistente social um processo de educação permanente. Ele retroalimenta a formação das (os) assistentes sociais, uma vez que, traz para o seu cotidiano indagações, questionamentos, dúvidas, o que inclui uma postura investigativa diante dos elementos novos que se apresentam.

Quando questionado sobre a participação das (os) assistentes sociais em algum movimento social e/ou partido político na sua trajetória de formação, cerca de 60% (quinze profissionais) alegaram que não participam e 40% (dez profissionais) afirmaram que sim, participam. Conforme detalhado na figura 05 abaixo.

Figura 05: Participa/participou de algum movimento social e/ou partido político na sua trajetória de formação?



FONTE: Elaboração própria a partir de dados recolhidos em pesquisa empírica. (2020)

Os dados mencionados na figura 05 são parecidos com os sistematizados na pesquisa realizada pelo CFESS (2005), na qual observou-se que cerca de 68% dos assistentes sociais não participam de atividades políticas e 32% participam. A vinculação da profissão com os movimentos sociais é de suma importância e relevante para o fortalecimento das lutas sociais, dos direitos sociais e na busca por uma construção de sociabilidade distinta da que estamos vivenciando. É uma forma de resistir e enfrentar ao contexto neoliberal de desigualdade e violação de direitos. Vale salientar que a construção do PEP tem uma relação intrínseca com os movimentos sociais, com a luta da classe trabalhadora, conforme afirma Netto (2006, p. 18; suprimimos)

[...] a construção deste projeto profissional acompanhou a curva ascendente do movimento democrático e popular que, progressista e positivamente, tencionou a sociedade brasileira entre a derrota da ditadura e a promulgação da Constituição de 1988 (à que Ulisses Guimarães chamou de Constituição Cidadã) – um movimento democrático e popular que, inclusive apresentando-se como alternativa nacional de governo nas eleições presidenciais de 1989, forçou uma rápida redefinição do projeto democrático das classes proprietárias.

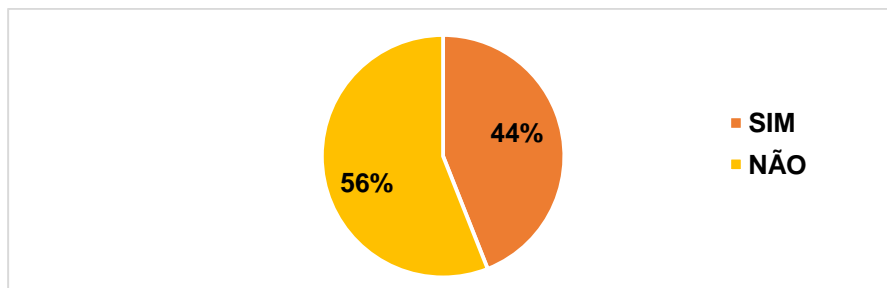
O Código de Ética da categoria profissional reforça essa necessidade em “apoiar e/ou participar dos movimentos sociais e organizações populares vinculados a luta pela consolidação e ampliação da democracia e dos direitos de cidadania.” (CFESS, 1993, p. 32). Portanto, mesmo as condições atuais sendo tão adversas, a vontade majoritária das (os) profissionais, o fortalecimento e articulação com movimento popular é necessário para reafirmar a direção política do trabalho e da formação. A preservação do PEP precisa ser mantida porque ele aponta, de acordo com Netto (2006, p. 19; suprimimos), “o combate (ético, teórico, ideológico, político e prático social) ao neoliberalismo”.

Quando questionado as (os) profissionais sobre as entidades organizativas da categoria profissional (CFESS, CRESS, ENESSO, ABEPSS, SINDICATO), apenas um profissional respondeu que não conhece. Majoritariamente, cerca de 92% (vinte e três profissionais), alegou conhecer as entidades da categoria, assim como, participação em eventos/atividades promovidas pela categoria profissional. Apenas 8% (dois profissionais) disseram não participar de nada que a categoria promova. Caracterizando esses eventos e atividades, as (os) assistentes sociais disseram participar de: cursos; palestras; seminários; assembleias; oficinas e congressos.

Ainda referente aos eventos e atividades, os dados da pesquisa mostram que quem promove, de forma geral, a participação das (os) assistentes sociais nesses espaços é a própria instituição. E, quando questionado se a universidade exige educação permanente, 56%

(quatorze profissionais) disseram que sim e 44% (onze profissionais) disseram não. Conforme a figura 06 abaixo:

Figura 06: A sua instituição exige educação permanente?



FONTE: Elaboração própria a partir de dados recolhidos em pesquisa empírica. (2020)

Outro dado significativo que é extraído a partir dessa última informação acima é se as (os) assistentes sociais consideram que as atividades que participam contribuíram/contribuem para o seu aprimoramento profissional e para atender as exigências postas pelo trabalho. A grande maioria das respostas foram positivas e mostraram que o processo de educação permanente ao longo de todo percurso proporciona e contribui na sua atuação profissional qualitativamente. Conforme algumas considerações abaixo:

Sim, pois os conhecimentos e aprendizados apreendidos tem proporcionado uma ampliação da minha atuação profissional, bem como tem se refletido na interação com o público atendido na instituição, a qual exerço a minha atividade laboral. Como exemplo, recentemente participei de um curso introdutório de LIBRAS, o qual auxiliará em mais uma forma de interação e comunicação com a comunidade surda, que também é um público em potencial na instituição que trabalho. (BLESS)

Com toda certeza o aprimoramento profissional tem me ajudado a lidar com situações adversas da rotina institucional. Lidar com a operacionalização de políticas sociais, com perfil restrito e seletivo tal qual atuo, exige um nível de conhecimento e de entendimento de como funciona (e para quê funciona) que me permite fazer a crítica necessária e, assim, lidar com questões estruturais sem culpabilizações individuais. Um exemplo nesse sentido é que tem havido relatos de adoecimento de profissionais que, em certas circunstâncias, se sentem responsáveis pela negativa do acesso a direitos, não sei precisar se por falta interpretação mais crítica do lugar se insere no trabalho sem levar em consideração outras determinações sociopolíticas ou se por outro motivo. (ARISTÓTELES)

Sim, com certeza. Majoritariamente as atividades que tenho participado envolvem diretamente o fazer profissional, especialmente as questões éticas da profissão, supervisão de estágio, reflexões acerca das temáticas que envolvem gênero, raça e classe.... Então, nesse sentido, tem contribuído

*para o meu aprimoramento profissional, uma vez que, a partir desses espaços/atividades, tenho a possibilidade de **refletir o meu cotidiano, avaliar o meu fazer e construir novas estratégias de intervenção**. Consequentemente, ao aprimorar o meu fazer, dou respostas mais efetivas no meu trabalho. Nesse sentido, acredito que atendo grande parte das exigências postas. (MARIA 1)*

*Sim. Por estar em uma sociedade em constantes transformações, políticas, sociais e econômicas, o que reflete diretamente sobre o campo de atuação do Serviço Social, **desta forma para desenvolvimento de um serviço qualificado e comprometido com as necessidades e demandas dos usuários** é necessário estar sempre refletindo sobre a realidade social e as dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa e ético-político. (ANA)*

*Certamente, pois são **esses processos formativos que aprimoram o nosso processo de trabalho** para que possamos fazer os enfrentamentos necessários, sobretudo, nessa atual conjuntura de regressão de direitos na nossa área de atuação. (AGUERRIDA)*

As respostas acima apontam elementos importante e que requer bastante atenção. Embora considerem relevante e necessário o aprimoramento na formação e profissional, majoritariamente, as (os) profissionais não estabelecem relações entre formação/pesquisa no trabalho. Os processos formativos estão praticamente direcionados apenas para o atendimento das demandas institucionais, apontando uma visão individualizada e engessada da formação. Gentili (2013) afirma que a formação profissional, em um contexto produtivo que defende a polivalência do trabalhador, tem-se voltado para atender as demandas dos espaços sócio-ocupacionais, obscurecendo o sentido da educação permanente, em troca da ideia de qualificação, requalificação para o trabalho.

De acordo com Iamamoto (2014, p. 611),

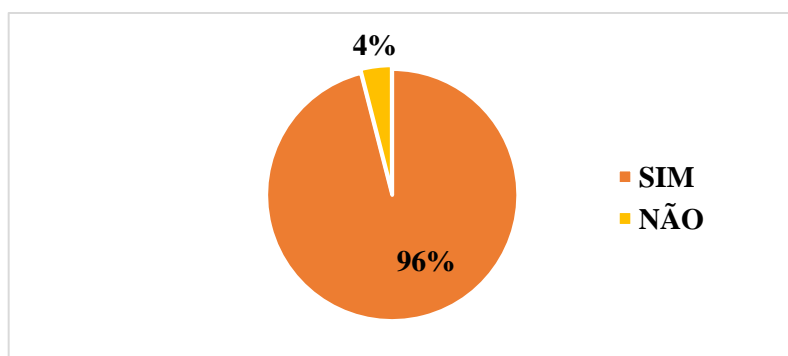
O exercício da profissão exige um sujeito profissional que tenha competência para propor e negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e atribuições profissionais. Requer ir além das rotinas institucionais para buscar apreender, no movimento da realidade e na aproximação as forças vivas de nosso tempo, tendências e possibilidades aí presentes passíveis de serem apropriadas pelo profissional e transformadas em projetos de trabalho profissional.

Portanto, é fundamental uma formação que defenda e reforce o amadurecimento da formação teórico-metodológica, técnica-operativa e ético-política, que não estabeleça direcionamento voltados para o pragmatismo, imediatismo e acrítico da realidade.

3.3 A concepção de educação permanente dos profissionais e quais contribuições a mesma oferece ao trabalho

Os dados da pesquisa mostram que quase em sua totalidade as (os) assistentes sociais afirmaram que já ouviu falar sobre educação permanente, apenas um profissional alegou desconhecer, conforme a figura 07 abaixo:

Figura 07: Você já ouviu falar sobre educação permanente?



FONTE: Elaboração própria a partir de dados recolhidos em pesquisa empírica. (2020)

Na compreensão das (os) assistentes sociais, quando questionadas sobre o que entendiam por educação permanente, foi possível identificar quatro concepções distintas. A primeira concepção relaciona a educação permanente para cursos de capacitação, conforme as seguintes considerações:

“A participação em cursos e afins que qualifiquem o exercício profissional.” (AB)

“Necessidade de capacitação contínua preferencialmente alinhada com sua área de atuação.” (LIS)

“Entendo que busca a todo instante uma reciclagem dos conhecimentos (ligado a capacidade), reflexão de ações, atualizações de determinados fatos. Lemnra o célebre autor Paulo Freire que escreve sobre a educação problematizadora, educação precisa ser libertadora, está a todo tempo em processo de construção e reconstrução” (ADRIANO CRISTIANO)

A segunda concepção identificada foi que a educação permanente é uma preparação para o trabalho, conforme as seguintes considerações:

“Processo de aprimoramento do corpo técnico.” (GPM)

“Processo de educação fundamental para a reflexão e atualização continuada do trabalhador, levando em consideração o processo de trabalho.” (BAIANA)

“Necessidade de capacitação contínua preferencialmente alinhada com sua área de atuação.” (LIS)

“Bem resumidamente, imprescindível, devendo ser uma política da instituição, dando norte e direção ao nosso fazer”. (MONIQUE NUNES)

“Atua na promoção de mudanças institucionais e fortalecimento de ações da equipe.” (GABRIEL BARBOSA)

“Trata-se de um processo contínuo de aprendizagem em área (s) de interesse para o desenvolvimento da atividade profissional.” (DANDALUNDA)

“A educação por si só é permanente. Ela não é esgotável, sempre demanda saber um pouco mais sobre algo que você, inclusive, já conhece. Partindo desse pressuposto, de forma sintética entendo como processo formativo continuado. No âmbito profissional, compreendo como um meio para aperfeiçoar a sua lida interventiva.” (ARISTÓTELES)

A terceira concepção identificada relaciona a educação permanente enquanto política, conforme as seguintes considerações:

“Proposta para a construção de estudos permanente, buscando aperfeiçoamento e formação com qualidade. Vejo também que deve ser defendida como uma política que dê subsídios para os trabalhadores estarem nessa participação coletiva.” (JULIA)

“Um processo educativo realizado no cotidiano das instituições com o objetivo de problematizar a prática profissional de forma educativa e política.” (ANA)

A quarta concepção identificada relaciona a educação permanente como eixo articulador entre a formação e o trabalho profissional, conforme as seguintes considerações:

“Fortalecimento do projeto ético político do Serviço Social; Aprimoramento do olhar decifrador da realidade posta; Superação da nefasta dicotomia: “na prática a teoria é outra”. (FLOR)

“Processo contínuo de formação política e pedagógica que nos “alimenta” teórica, técnica, ética, política e culturalmente de uma perspectiva alinhada ao nosso Projeto Ético Político para que possamos exercer com compromisso e qualidade as nossas competências e atribuições privativas em defesa da classe trabalhadora independente do espaço sócio-ocupacional. Por isso a relevância de estarmos próximas das nossas Entidades Representativas, pois são elas nos movimentam para o debate e embate em prol das nossas bandeiras de luta.” (AGUERRIDA)

“Penso que é a busca constante pelo aprimoramento intelectual, com o objetivo de dar respostas cada vez mais qualificadas às demandas postas pela realidade social. ” (CAROLINA DE JESUS)

“Qualificação profissional, desenvolvimento científico e de pesquisa. ” (ISA)

Quando questionadas (sobre conhecimento acerca da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS, 56% (quatorze profissionais) disseram que sim e 44% (onze profissionais) alegaram que não conhecem. A respeito da participação em processos de educação permanente nos últimos dois anos 64% (dezesseis profissionais) afirmaram que sim, seguido por 36% (nove profissionais) negando a participação.

Com relação a importância da educação permanente para o trabalho profissional, de acordo com os dados da pesquisa, as (os) assistentes sociais em sua maioria defendem a importância da educação permanente como:

“A Educação Permanente é fundamental pois possibilita o aprimoramento e a reflexão sobre o exercício profissional” (AB)

“É importante para atualizar e aprimorar as competências técnico-operativas, teórico-metodológica e ético-políticas da/o assistente social acerca da realidade social. ” (LUA)

“Dar respostas qualificadas e atuais as demandas dos usuários. ” (LIS)

“Acredito que viabiliza um processo de reflexão da prática profissional, de melhoria dos serviços prestados à população usuária, além dos aprendizados coletivos e individuais que geram transformação no ambiente de trabalho e na sociedade. ” (VALÉRIA)

“Contribui para o fortalecimento na construção de um o Serviço Social crítico, para o enfrentamento coletivo da precarização da formação e do exercício profissional, além da reflexão sobre as competências e desafios da atuação do Serviço Social na É fundamental, nossa atuação exige uma relação de unidade teoria e prática. É preciso compreender criticamente a realidade para intervir de forma propositiva. A teoria fornece essa base para apreender a realidade. ” (AGUERRIDA)

“Além do fortalecimento da própria profissão, acredito que a importância da educação permanente para o trabalho profissional é a de garantir, ou pelo menos contribuir, para que os/as profissionais consigam dar respostas efetivas às suas demandas, mas respostas que traduzam os compromissos ético-políticos da profissão e contemplem as dimensões técnico-operativa e teórico-metodológica enquanto indissociáveis do fazer. ” (MARIA 1)

No que concerne as condições e possibilidades, através da instituição, para a realização de processos de educação permanente, como por exemplo: liberação para especialização/mestrado/doutorado; participação em congressos/atividades da categoria; cursos

de formação na área de atuação, 87% (vinte e dois profissionais) das (os) assistentes sociais afirmam ter condições para a realização de processos de formação e 13% (três profissionais) dizem não ter o incentivo e/ou condição. De acordo com os dados da pesquisa, quase em sua totalidade, as (os) assistentes sociais afirmaram que as instituições possibilitam as condições, porém com algumas ressalvas/dificuldades/limitações/restrições/critérios. Conforme as seguintes considerações:

“Liberação para especialização (tem algumas regras para liberação, como por exemplo, a quantidade de servidores que estão de licença no setor), concessão de diárias, passagens, hospedagem, no caso de participação em congressos, seminários, oficinas (importante dizer que esse direito a capacitação e à educação permanente, sofreu duro golpe com os infames e nefastos cortes e contingenciamentos praticados pelo atual governo. ” (FLOR)

“Possibilidade de liberação para participar de congressos, atividades e cursos de formação. Apesar das limitações orçamentárias, existe uma Plano Anual de Capacitação na instituição que prevê a realização de cursos, recurso para apoio à participação em eventos técnico-científicos (mediante seleção), entre outras atividades. ” (CAROLINA DE JESUS)

“De modo bem pontual, com muitas restrições e não existe ainda uma cultura na instituição que veja a Educação Permanente como algo necessário para todos. Condições para liberações são ainda com muita luta e articulação em especial para categorias de Técnicos Administrativos em Educação. ” (JULIA)

“Considerando o contexto atual e o decreto 9.991, as propostas para capacitação ficaram mais restritas e sob vários critérios que dificultam o processo de saída de servidores para tais condições, além das questões econômicas que tem inviabilizado esse processo. ” (VALÉRIA)

“As liberações são realizadas por autorização da chefia, em contrapartida de compensação de hora trabalhada” (DANDARA)

“Cursei o mestrado em educação, sem liberação para capacitação, trabalhei e estudei. ” (MARGARIDA DO AMPARO)

No tocante as políticas e/ou propostas de educação permanente promovidas pela instituição, as (os) assistentes sociais afirmam que sim, a universidade promove. De acordo com os dados, as principais políticas e/ou propostas são:

“Na carreira, para progressão, exige-se processos regulares de capacitação profissional nas mais diversas áreas. Para tanto, anualmente

divulga-se os cursos, oficinas e atividades elaboradas pela instituição ou indicadas por ela para proceder com a capacitação. ” (ARISTÓTELES)

“Sim, ela promove capacitação voltada para as atividades do cotidiano profissional e também para continuar a nossa formação, através de cursos de Mestrado voltados para servidores. ” (CAROLINA DE JESUS)

“Cursos de mestrado, doutorado, cursos internos com temas que perpassam o trabalho. ” (MARIA 1)

Quando questionadas (os) se existe alguma relação entre supervisão de estágio e educação permanente, 87% (vinte e dois profissionais) disseram que sim e 13% (três profissionais) disseram que não conseguem fazer a relação. De acordo com as respectivas considerações, a supervisão de estágio proporciona incentivo pela leitura, pela pesquisa, pela reflexão dos processos de trabalho.

“Quando estive na supervisão de estágio, além de incentivar as alunas de Serviço Social a estarem presentes nesses espaços de aprendizado, participava em conjunto para promover uma discussão qualificada no campo. Além disso, meu interesse pela pesquisa e busca do conhecimento para discutir com as alunas novas propostas de intervenção crescia diante das exigências postas pela dinâmica institucional e o surgimento de novas demandas. ” (VALÉRIA)

“Considero a Supervisão de Estágio um espaço concreto e fértil de Educação Permanente pelas próprias prerrogativas como por ex. a articulação entre a teoria e prática, a sistematização dos conhecimentos, espaço de mediação e de qualificação da nossa intervenção. ” (AGUERRIDA)

“A condição de estagiário permite me atualizar aos debates que percorrem na academia. Novas pautas, novas problemáticas e questionamento exige a saída da condição de conforto profissional, que as vezes se acostuma com a rotina institucional” (ARISTÓTELES)

“A educação permanente assim como a supervisão de estágio "oxigena" a prática profissional, possibilitando atualização teórico-prática frente às demandas emergentes nos espaços sócio-ocupacionais” (ISABEL ANGELIM)

“Ao orientar estágio o profissional se capacita conjuntamente com o estagiário. É uma troca de saberes continua. ” (AB)

A respeito do trabalho realizado pelas (os) assistentes sociais e as requisições postas na realidade, os dados mostram que 60% (quinze profissionais) alegam que foram requisitados conhecimentos que não possuem. Questionadas (os) quais as estratégias para adquirir os conhecimentos para responder as demandas e requisições, as (os) profissionais afirmam:

“Em alguns momentos requisitei consultoria com profissional da área específica, situação que nem sempre pode ser atendida. Por esta razão, na maioria das vezes, recorro à literatura disponível. ” (DANDALUNDA)

“Estudando portarias, legislações, regulamentos, decretos e compartilhando conhecimento com colegas de outros campi.” (ADRIANO CRISTIANO)

“Como atuo na área educacional tenho sempre buscado me especializar em temáticas relativas a esse universo, visando um constante aprimoramento das técnicas e conteúdo da política educacional.” (BLESS)

Outro dado significativo é extraído desse eixo educação permanente: cerca de 72% (dezoito profissionais) alegam acompanhar as agendas políticas e as orientações de leituras propostas pelas entidades organizativas da categoria profissional. Indagadas (dos) quais leituras elas (es) buscam, a grande maioria respondeu que acompanha as publicações do CFESS e do CRESS, seguido por livros, artigos e legislações. Os 28% (sete profissionais) que responderam negando essa busca pela literatura e legislação afirmaram que acompanham as notícias pelas mídias sociais. E quando as discussões são sobre educação permanente, realizadas pelos órgãos da categoria, 56% (quatorze profissionais) afirma não acompanhar, seguido por 44% (onze profissionais) que acompanham.

Com relação a importância da educação permanente para o trabalho profissional, de acordo com os dados da pesquisa, foram identificadas três principais contribuições. A primeira contribuição seria que a educação permanente contribui para uma leitura ampla das transformações societárias. A segunda contribuição seria que a educação permanente contribui para atender as demandas do trabalho profissional e por último a terceira contribuição seria a educação permanente como eixo articulador entre a formação e o trabalho. Conforme as seguintes considerações:

“Além do fortalecimento da própria profissão, acredito que a contribuição da educação permanente para o trabalho profissional é a de garantir, ou pelo menos contribuir, para que os/as profissionais consigam dar respostas efetivas às suas demandas, mas respostas que traduzam os compromissos ético-políticos da profissão e contemplem as dimensões técnico-operativa e teórico-metodológica enquanto indissociáveis do fazer. ” (MARIA 1)

“Conhecimento atualizado sobre as questões que perpassam a vida dos trabalhadores e assim tentar identificar junto destas possibilidades de respostas que amenizem as sequelas produzidas pela divisão desigual da riqueza socialmente construída e apropriada indevidamente por uma pequena parcela da sociedade. ” (ELSA SOARES)

“Fortalecimento da relativa autonomia do assistente social com possibilidade de defesa dos direitos da categoria profissional e da população atendida. ” (DANDALUNDA)

“Ela fornece elementos para retroalimentar o exercício profissional, é importante para aprofundar o conhecimento sobre a realidade social. ” (CAROLINA DE JESUS)

“O processo de Educação Permanente propicia aos profissionais um aguçamento de reflexões sobre o contexto sociopolítico, econômico, os quais estamos vivendo, nos deixando atentas sobre a atualização das questões sociais que reverberam nos nossos processos de trabalho. ” (BLESS)

Outro dado é referente a opinião das (os) assistentes sociais sobre a educação permanente poder aprimorar e qualificar os serviços prestados ao público-alvo dos serviços que opera, assim como o desenvolvimento das atividades do setor em que o Serviço Social atua. Neste quesito todas (os) as (os) profissionais responderam afirmativamente. No que toca aos desafios/dificuldades para acessar/participar de processos de educação permanente, 56% (quatorze profissionais) disseram encontrar dificuldades para acessar a educação permanente, 44% (onze profissionais) alegam não encontrar desafios. A maioria das (os) profissionais que disse ter dificuldades e encontrar desafios alegam as seguintes considerações:

“O contexto sociopolítico e cultural que é resultado de um processo de fragilização e enfraquecimento da política de educação, sobretudo, no atual governo federal, cujas ações têm agudizado esse quadro já tão debilitado, promovendo ataques sistemáticos, obstinados, e vis à educação brasileira. ” (FLOR)

“Criar uma Cultura institucional para a importância da Educação Permanente, apoio financeiro para participação desses espaços de Educação Permanente e construção coletiva de práticas de educação permanente nos processos de trabalho institucional. ” (JULIA)

“A instituição que trabalho realiza capacitações esporádicas e dificulta a liberação no horário de trabalho para eventos de capacitação. ” (LUA)

“Dificuldade de disponibilidade para o órgão que esteja vinculado ao trabalho em lhe dar as condições necessárias para poder realizar processos de educação permanente; precisando muitas vezes, ir para o embate para se conseguir acordos que proporcionem o servidor realizar as capacitações/qualificações que se fazem necessárias; não existindo, de fato, uma política de valorização para os profissionais. ” (ISA)

Os dados trabalhados são relevantes nessa pesquisa por considerar que esses condicionantes incidem diretamente na educação permanente das (os) assistentes sociais que atuam nas universidades públicas no estado da Bahia.

Em síntese, os resultados principais da pesquisa revelaram: 1) a temática educação permanente foi abordada ao longo da formação dos sujeitos; 2) as estratégias do capital que direcionaram a reestruturação produtiva resultam em profundas mudanças no trabalho profissional; 3) o conceito de educação permanente a partir dos sujeitos da pesquisa é limitado em sua maioria, estando associado principalmente as demandas institucionais e aos processos de trabalho, desconsiderando ou desconhecendo seu conceito amplo e crítico, que busca uma educação permanente voltada para o fortalecimento e construção política da formação, do trabalho, que rompa com o pragmatismo, imediatismo, tecnicismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começo afirmando que o caminho de identificação e análise percorrido apoia muito o pensamento de Tonet (2016) ao afirmar que,

[...] hoje, mais do que nunca é preciso ter paciência e dispor-se a dar pequenos passos na direção certa. É preciso reorientar toda a luta social num sentido claramente anti-capitalista (o que significa situar o seu eixo fora do parlamento e não dentro dele) e o tempo que isto pode levar é imprevisível. A atividade educativa pode contribuir para isto, mas não pode tomar a frente do processo. (TONET, 2016, p. 50; suprimimos)

Trilhar caminhos reais em busca de configurar uma educação que viabilize a perspectiva de formação para emancipação humana se fará necessário. Mészáros (2008, p. 76) aponta que “a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”. Essa concepção ideológica imprime na educação a responsabilidade de promover a formação de sujeitos histórico críticos, capazes de modificar os rumos da história recente de retrocessos vividos pela política de educação, pelo ensino superior público no Brasil.

Inicialmente, a revisão bibliográfica realizada em produções teóricas na área do Serviço Social como em outras áreas: Educação e Sociologia buscou analisar os caminhos iniciais da discussão entre as categorias trabalho e educação a partir das sociedades pré-capitalistas, apontando como essa relação se reconfigura diante do surgimento do capital; da demanda da classe trabalhadora pela educação e as diversas transformações e metamorfoses do mundo do trabalho, sobretudo a partir da reestruturação produtiva e do neoliberalismo. Posteriormente, o segundo capítulo que trata sobre a mundialização do capital, afunilando a discussão para a reestruturação produtiva no Brasil e a inserção neoliberal no país, retrata como essa lógica vem sendo imposta na realidade enquanto política econômica.

A pesquisa realizada evidencia e ratifica a hipótese norteadora desse estudo, na qual afirma-se que os impactos das diversas transformações societárias, a partir de uma lógica dominante capitalista, influenciam na educação permanente dos profissionais de Serviço Social, sobretudo pela reconfiguração do mercado de trabalho, da precarização das condições objetivas de trabalho, do sucateamento das instituições públicas ao longo dos anos e das novas exigências e requisições postas na realidade. Os dados mostram o quão essa lógica capitalista perversa vem, de forma aligeirada, causando mudanças no mundo do trabalho e impactando na educação permanente das (os) assistentes sociais.

Portanto, as medidas no campo da luta e da resistência se fazem ainda mais necessárias nesse exato momento, tendo em vista o acelerado processo de desmonte das políticas sociais em curso promovido e intensificado pelo atual governo, alinhado aos ditames do capital internacional compactuando com o aumento de lucro para os conglomerados do ramo educacional. Intensificar o sucatear as instituições públicas é o grande objetivo desse governo. A lógica ofensiva ideológica propagada pelo governo Bolsonaro contra as universidades está intrinsecamente relacionada a falta de conhecimento, ignorância, está em consonância com um projeto antidemocrático, ou, assim dizer, um projeto entreguista, suas atitudes são hostis a democracia. O objetivo do governo é aumentar cada vez mais a divisão social, emburrecer a sociedade brasileira e limitar o acesso à educação, mitigar os direitos sociais e fazer com que a sociedade permaneça submersa aos ditames conservadores e excludentes do capital internacional. Em linhas gerais e respondendo aos objetivos específicos da pesquisa, constatou-se que:

1) o perfil das (os) assistentes sociais, de modo geral é: mulher, em sua maioria tem entre 31 a 35 anos, que se autodeclara parda, casada e sem filhos;

2) o perfil de formação, está estruturado da seguinte maneira: a maioria das (os) assistentes sociais concluíram o curso de Serviço Social entre os anos de 2011 e 2015; O estado mais citado quanto a região de formação foi a Bahia, totalizando 19 (dezenove) profissionais; 72% (dezoito profissionais), alegam que realizaram sua graduação em instituição privada; 96% (vinte e quatro profissionais) das (os) assistentes sociais possuem pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*); 72% (dezoito profissionais) alegaram que a temática educação permanente foi abordada ao longo de sua formação na graduação; 52% (treze profissionais), alegaram que não participam de grupos de estudo; as (os) assistentes sociais, em sua maioria, alegaram que já supervisionou, cerca de 84% (vinte e um profissionais) e cerca de 60% (quinze profissionais) alegaram que não participam de movimento social e/ou partido político na sua trajetória de formação;

3) o conceito de educação permanente a partir dos sujeitos da pesquisa é limitado, estando, em sua maioria, associado apenas as demandas institucionais e aos processos de trabalho, desconsiderando ou desconhecendo seu conceito amplo e crítico, que busca uma educação permanente voltada para o fortalecimento e construção política da formação, do trabalho, que rompa com o pragmatismo, imediatismo, tecnicismo.

4) 56% (quatorze profissionais) disseram encontrar dificuldades para acessar a educação permanente principalmente diante do contexto sociopolítico e da fragilidade e

enfraquecimento da política de educação e dos diversos entraves e burocracias institucionais relacionadas a concessão do acesso aos profissionais a espaços formativos.

Entende-se como relevante recuperar a dimensão política da educação permanente, em busca de uma formação que não se limite a requisições pontuais, institucionais e sazonais. A educação permanente em geral, e das (os) assistentes sociais em particular, deve proporcionar aos profissionais uma leitura crítica da realidade. No caso do Serviço Social, espera-se que esteja baseada no projeto profissional crítico que a categoria vem construindo ao longo dos anos e que não se limite à busca por progressão e certificação. É estratégico e necessário introduzir a concepção de educação permanente no processo formativo como uma conquista profissional, reforçando a necessidade da luta coletiva por condições de trabalho que proporcione a qualificação dos serviços prestados aos usuários.

Portanto, diante desse cenário “não se pode criar um país democrático e desenvolvido sem que a educação tenha se estendido a todos” (GADOTTI, 1984, p. 125). Torna-se necessário avançar nas lutas, reivindicações, nos valer da força, construir uma extensa e ampla unidade de luta na defesa da autonomia das universidades, da qualidade da educação, do tripé da formação.

Finalizo com a pretensão de que este estudo possa fomentar as reflexões acerca da educação permanente das (os) assistente social no âmbito da política de educação. É evidente que a investigação não se esgotará ao término da pesquisa, pelo contrário, ela dará margem para outros questionamentos e investigações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital** – A nova degradação do trabalho no capitalismo global. Londrina, Editora Práxis, 1999.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2ª edição – Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. 1ª ed. – São Paulo, maio de 2010.

ALVES, Giovanni. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: Precarização do trabalho e redundância salarial. **Revista Katálýsis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 188-197, jan. 2009. ISSN 1982-0259. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802009000200008/11117>>. Acesso em: 27 jul. 2020. doi:<https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200008>.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho, ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo, Ed. Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Desenhando uma nova morfologia do trabalho no Brasil**. Estud. av. São Paulo, v. 28, n. 81, p. 39-53, agosto de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 de julho de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000200004>.

ANTUNES, Ricardo. Da especialização a flexibilização: as formas da educação no modo de produção capitalista. In: **PREVITALI**, Fabiane Santana (Org). Trabalho, educação e reestruturação produtiva. – São Paulo: Xamã, 2012, p. 15-24.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. **Educação para o trabalho no capitalismo**: o ProJovem como negação da formação humana. – São Paulo: Instituto Lukács, 2018. 224 p.

ARANHA, Lúcia. **Educação e trabalho no contexto da terceira revolução industrial**. – São Cristovão, Se: Editora UFS, 1999.

ARAÚJO, Maria Figuerêdo de. **A Construção/reconstrução das competências profissionais do assistente social diante da gestão do serviço social da indústria SESI a partir dos anos 90**. 2005. 155 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito do trabalhador a educação. In: **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. GOMEZ, Carlos Minayo et.al. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

AROUCA, Lucila Schwantes. **O discurso sobre a Educação Permanente (1960-1983).** Proposições, Campinas, v.7, n.2, p. 65-78, jul. 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644229/11656>> Acesso em: 01 abril 2020

BÁRCIA, Mary Ferreira. **Educação Permanente no Brasil.** – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1982.

BAHIA. **Decreto nº 15.143, de 21 de maio de 2014.** Regulamenta a progressão e a promoção da carreira de Analista Universitário, integrante do Grupo Ocupacional Técnico-Específico. Diário Oficial do Estado. Salvador, 22 maio 2014a. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/>>. Acesso em: setembro de 2020.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a02v2484.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2020.

BARBOSA, Mayra. **A demanda social pela educação e a isenção do serviço social na educação brasileira.** – Campinas: Papel Social, 2015.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social:** fundamentos e história. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BIZERRA, Fernando de Araújo. **Estado e capital:** uma coexistência necessária. 1 -. Ed. – Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

CFESS. **Política de educação permanente do conjunto CFESS-CRESS.** Brasília-DF: CFESS, 2012.

CFESS. **Código de Ética profissional dos assistentes sociais.** Brasília-DF: CFESS, 1993.

CFESS. **Cartilha Estágio Supervisionado:** Meia Formação não garante um direito. Brasília, CFESS: 2013. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_ESTAGIO-SUPERVISIONADO.pdf

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática.** – 1. Ed. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018.

COSTA, Marcia de Assis. **Educação permanente nas políticas de saúde e assistência social no contexto da precarização do trabalho de assistentes sociais.** 2016. 160 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?. **Cad. CRH**, Salvador, v. 24, n. spe1, p. 37-57, 2011. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000400004&lng=en&nrm=iso>. access on 24 July 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000400004>.

ENAP – ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Servidores públicos federais: raça/cor** – 2014. Brasília: ENAP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1700/4/Folder%20servidores%20p%C3%BAblicos%20federais%20ra%C3%A7a-cor%202014.pdf>. Acesso em: setembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; BARBOSA, Mayra de Queiroz. **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**.- Salvador: EDUFBA, 2019. 306 p.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. **Educação permanente e políticas sociais**. – Campinas: Papel Social, 2016. 156p

FILGUEIRAS, Luiz. Reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste final de século. **Cadernos do CEAS** (Salvador) N° 171. 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1995, p. 77-108.

FURTER, Pierre. **Educação e Vida**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1979.

FURTER, Pierre. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1974.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a educação: o enriquecimento da educação e a Educação Permanente**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução a pedagogia do conflito**. 9 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Yolanda. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CFESS/ABEPSS. Brasília, 2009.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008. 349 p.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raúl de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. – 40. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, Marilda. **Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IAMAMOTO, Marilda. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LEWGOY, I.M.B. O estágio supervisionado em serviço social: desafios para articulação entre formação e exercício profissional. In: **Temporalis**, Revista. Brasília, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/4850/4143>

LIMA, Katia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do século novo. In: **Serviço Social e educação**. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I [recurso eletrônico]** - São Paulo: Boitempo, 2012.

MACENO, Talvanes Eugênio. **(Im)possibilidades e limites da universalização da educação sob o capital**. Maceió: UFAL, 2005. Dissertação (Mestrado) —Universidade Federal de Alagoas – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação**. – 6º ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

MANDEL. E. **O capitalismo Tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital** / Karl Marx; tradução de Rubens Enderle. – 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2017a.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia** / Karl Marx: tradução José Paulo Netto. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2017b.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Título original: *Ökonomiephilosophische Manuskripte*. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. - 2. reimp. - São Paulo : Boitempo Editorial, 2008.

MARX, Karl. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. 4ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

MONTAÑO, Carlos. DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classes e Movimento Social**. – 3 ed. Cortez: São Paulo, 2011.

MOTA, A. E. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista In: **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**, Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009.

NASCIMENTO, Chrislayne Caroline dos Santos; OLIVEIRA, Carla Montefusco de. EDUCAÇÃO PERMANENTE E SERVIÇO SOCIAL: apontamentos sobre a formação profissional. **Temporalis**, [S.l.], v. 16, n. 31, p. 133-166, fev. 2017

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. In: CFESS/ABEPSS (Orgs.). **Serviço Social: Direitos e competências profissionais**. Brasília, 2009a.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. – 7. Ed. – São Paulo, Cortez, 2009b.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós 64**. – 17. Ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “questão social”. In: **Temporalis**. Ano 2, n. 3 (jan./jul. 2001), Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. **Serv. Soc. Soc.** São Paulo, n. 111, p. 413-429, setembro de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000300002&lng=en&nrm=iso>. acesso em 27 de junho de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000300002> .

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: MOTA, A. E. et al. **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2006

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Política educacional brasileira e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social). Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: Taylorismo, fordismo e toyotismo**. – 3.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jany. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. - 3. ed. - 16. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2015.

ROMÃO, J. E. **Educação profissional no século XXI**. *Boletim Técnico Do Senac*, 28(3), 12-19. Recuperado de <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/533>

SILVA, Márcia Schott Souza e. **Educação permanente em saúde: implementação da política no estado de São Paulo**. 2013. 302 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253964>>. Acesso em: 05 maio 2020.

SCHWARTZ, Bertrand. **A educação, amanhã: um projeto de educação permanente**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão social”: particularidades no Brasil**. – São Paulo, 2012.

SANTOS, Larissa G. G. MACHADO, Lúcia M. A noção de competência no Serviço Social. In: **Mercado de trabalho, qualificação e “competência” profissional**: desafios para o/a assistente social. MACHADO, Maria Lúcia. Santos, Vera Núbia. BORGES. J. Lusitânia de J (orgs). São Cristovão: Ed. UFS, 2017. p. 11-44.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007, p. 152 - 180. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. 2005. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANNA.pdf

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. – 3ed. Maceió: Coletivos Veredas, 2016a.

TONET, Ivo. **Marxismo, Religiosidade e emancipação**. – 1ed. Maceió: Coletivos Veredas, 2016b.

VIGÁRIO, Sílvia Manuela Pereira. **Crianças sem Infância**: O Trabalho Infantil na Indústria Têxtil e os Limpa-Chaminés (1780-1878). Braga, 2004. 148 p. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Instituto de Letras e Ciências Humanas. (p. 86).

WERTHEIN, Jorge. **Fundamentos da nova educação**. –Brasília : UNESCO, 2000.84p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000129766&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_25253a8b-55da-48d1-80e5-77751cffe2b0%3F_%3D129766por.pdf&updateUrl=updateUrl1916&ark=/ark:/48223/pf0000129766/PDF/129766por.pdf.multi&fullScreen=true&locale=en#%5B%7B%22num%22%3A36%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-256%2C863%2C0%5D Acesso em: 15 abril 2020

APÊNDICE 1: TESES E DISSERTAÇÕES EXISTENTES POR PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL COM ÊNFASE NA TEMÁTICA “EDUCAÇÃO PERMANENTE” (2013-2019)

T/D⁴⁵	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	PROGRAMA
T	A participação social na condução da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde no estado de Minas Gerais	Rosana Freitas Arantes	2013	Doutorado em POLÍTICA SOCIAL. Universidade Federal Fluminense, Niterói
D	O desenvolvimento da política de educação permanente em saúde no estado de Mato Grosso	Josied Marprates Cunha	2014	Mestrado em Política Social Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá
T	Educação Permanente no Sistema Único de Assistência Social: gestão democrática para uma ética pública	Stela Da Silva Ferreira	2015	Doutorado em Serviço Social Pontifícia Universidade Católica De São Paulo
D	Educação Permanente Em Saúde: o programa de residência multiprofissional em saúde do Hospital Universitário Getúlio Vargas De Manaus-Am	Danielle Bezerra Maia	2015	Mestrado Em Serviço Social Universidade Federal Do Amazonas, Manaus
T	Educação permanente nas políticas de saúde e assistência social no contexto da precarização do trabalho de assistentes sociais	Marcia De Assis Costa	2016	Doutorado em Serviço Social Pontifícia Universidade Católica De São Paulo
D	A qualificação profissional dos/as assistentes sociais do RN e seus determinantes socioeconômicos e ético-políticos: uma análise a partir da Política De Educação Permanente Do Conjunto Cfess/Cress	Lizete Augusta Vidal Pereira Lopes Silva	2017	Mestrado em Serviço Social Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal
D	A política nacional de educação permanente para trabalhadores do suas limites, possibilidades e perspectivas	Renata Maria Da Conceicao De Freitas	2017	Mestrado em Política Social Instituição De Ensino: Universidade De Brasília, Brasília
D	Educação Permanente e estágio supervisionado em Serviço Social: uma equação possível?	Chrislayne Caroline Dos Santos Nascimento Oliveira	2017	Mestrado em Serviço Social Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal

45 Tese ou Dissertação.

D	Educação permanente: um desafio para os programas de capacitação da assistência social nos municípios do Alto Tietê/SP	Roberta de Paulo Batista	2017	Mestrado em serviço social pontifícia Universidade Católica De São Paulo
D	Educação Permanente no Sistema Único de Assistência Social – SUAS: contradições, desafios e perspectivas a sua implementação	Fabiola Moreira Lopes	2018	Mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional Universidade Federal Fluminense, Niterói
D	Educação permanente e gestão do trabalho no âmbito da assistência social: estudo das demandas de capacitação profissional em Manaus - AM	Danielle Da Silva Barbosa	2018	Mestrado em Serviço Social Universidade Federal do Amazonas, Manaus

FONTE: CAPES (2019). Dados organizados pela pesquisadora

APÊNDICE 2:
QUESTIONÁRIO ONLINE

EIXO 1: PERFIL GERAL

1. NOME FICTÍCIO

Esse nome será utilizado para análise dos dados, assim como para especificar suas respostas, garantindo o sigilo e o anonimato.

2. CIDADE QUE RESIDE:

3. IDADE: *

- ☐ 20 - 25 anos
- ☐ 26 - 30 anos
- ☐ 31 - 35 anos
- ☐ 36 - 40 anos
- ☐ 41 - 45 anos
- ☐ 46-50 anos
- ☐ mais de 50 anos

4. SEXO: *

- ☐ FEMININO
- ☐ MASCULINO

5. COR/RAÇA: *

- ☐ BRANCO
- ☐ PARDO
- ☐ AMARELO
- ☐ PRETO NÃO QUILOMBOLA
- ☐ PRETO QUILOMBOLA
- ☐ INDÍGENA NÃO ALDEADO INDÍGENA
- ☐ ALDEADO
- ☐ PREFIRO NÃO DECLARAR

6. ESTADO CIVIL / SITUAÇÃO CONJUGAL ATUAL:

- ☐ SOLTEIRA (O)
- ☐ CASADA (O) OU VIVE NUMA RELAÇÃO ESTÁVEL
- ☐ DIVORCIADA (O)
- ☐ VIÚVA (O)
- ☐ SEPARADA (O)

7. POSSUI FILHOS?

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

8. QUANTIDADE DE FILHOS?

- ☐ 1 FILHO
- ☐ 2 FILHOS
- ☐ 3 FILHOS
- ☐ MAIS DE 3 FILHOS
- ☐ NÃO SE APLICA

EIXO 2: PERFIL SOCIOECONÔMICO**9. QUANTIDADE DE PESSOAS QUE COMPÕE O GRUPO FAMILIAR:**

- ☐ MORO SOZINHA (O)
- ☐ DUAS PESSOAS
- ☐ TRÊS PESSOAS
- ☐ QUATRO PESSOAS
- ☐ CINCO PESSOAS
- ☐ SEIS PESSOAS
- ☐ SETE PESSOAS
- ☐ OITO PESSOAS
- ☐ NOVE OU MAIS PESSOAS

10. PRINCIPAL MANTENEDOR (A) DO GRUPO FAMILIAR (PESSOA QUE CONTRIBUI COM A MAIOR PARTE DA RENDA):

- ☐ EU MESMA (O)
- ☐ CÔNJUGUE/ COMPANHEIRA (O)
- ☐ PAI/PADRASTO
- ☐ MÃE/MADRASTA
- ☐ PAI E MÃE
- ☐ SOGRA (O)
- ☐ FILHA (O)
- ☐ DIVISÃO IGUALITÁRIA "NÃO HÁ MANTENEDOR PRINCIPAL"

11. SITUAÇÃO DA MORADIA DA FAMÍLIA:

- ☐ PRÓPRIA E QUITADA PRÓPRIA
- ☐ EM FINANCIAMENTO
- ☐ CEDIDA / EMPRESTADA
- ☐ ALUGADA
- ☐ PÚBLICA / GRATUITA
- ☐ Outro: _____

12. RENDA MENSAL BRUTA DO SEU GRUPO FAMILIAR:

- ☐ ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO (998,00)
- ☐ DE 1 A 3 SALÁRIOS MÍNIMOS (DE 998,00 A 2.994,00)
- ☐ DE 3 A 5 SALÁRIOS MÍNIMOS (DE 2.994,00 A 4.990,00)

- ☐ DE 5 ATÉ 7 SALÁRIOS MÍNIMOS (DE 4.990,00 A 6.986,00)
- ☐ DE 7 ATÉ 9 SALÁRIOS MÍNIMOS (DE 6.986,00 A 8.982,00) ACIMA
- ☐ DE 10 SALÁRIOS MÍNIMOS

13. POSSUI OUTRA FONTE DE RENDA?

Caso a resposta seja SIM especifique na opção OUTRO.

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ Outro: _____

EIXO 3: TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**14. ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO:**

- ☐ ANTES DE 2000
- ☐ 2001 A 2005
- ☐ 2006 A 2010
- ☐ 2011 A 2015
- ☐ 2016 A 2019

15. CARÁTER DA INSTITUIÇÃO EM QUE SE GRADUOU:

- ☐ PÚBLICA
- ☐ PRIVADA
- ☐ Outro: _____

☐
☐**16. MODALIDADE DE ENSINO QUE SE GRADUOU:**

- ☐ PRESENCIAL
- ☐ SEMIPRESENCIAL
- ☐ ENSINO À DISTÂNCIA

17. O ESTADO DA INSTITUIÇÃO EM QUE SE GRADUOU?**18. MAIOR TITULAÇÃO: ***

- ☐ GRADUAÇÃO
- ☐ ESPECIALIZAÇÃO
- ☐ MESTRADO
- ☐ DOUTORADO
- ☐ PÓS-DOUTORADO

19. QUAL A ÁREA DA SUA MAIOR TITULAÇÃO?

Caso não seja SERVIÇO SOCIAL, por favor, especifique na opção OUTRO a área.

- ☐ SERVIÇO SOCIAL
- ☐ Outro: _____

20. A TEMÁTICA EDUCAÇÃO PERMANENTE FOI ABORDADA AO LONGO DE SUA FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO?

- ☐ SIM
☐ NÃO

21. PARTICIPA DE GRUPO DE ESTUDO E/OU PESQUISA?

Caso a respostas seja SIM, selecione a opção OUTROS e discorra QUAL A RELEVÂNCIA PARA SUA FORMAÇÃO/TRABALHO PARTICIPAR DESSES ESPAÇOS? Caso a respostas seja NÃO, selecione a opção OUTROS e justifique, se possível, porque não participa desses espaços.

- ☐ SIM
☐ NÃO
☐ Outro: _____

22. VOCÊ É OU JÁ FOI SUPERVISORA (O) DE ESTÁGIO? POR QUANTO TEMPO?

- ☐ SIM, MENOS DE UM ANO
☐ MAIS DE 1 ANO
☐ SIM, MAIS DE 5 ANOS
☐ NUNCA SUPERVISEI ESTÁGIO

23. PARTICIPA/PARTICIPOU DE ALGUM MOVIMENTO SOCIAL OU PARTIDO POLÍTICO NA SUA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO?

Caso a resposta seja SIM, selecione TAMBÉM a opção OUTRO e especifique.

- ☐ SIM
☐ NÃO

24. CONHECE AS ENTIDADES ORGANIZATIVAS DA CATEGORIA?

- ☐ CFESS CRESS
☐ ENESSO
☐ ABEPSS
☐ SINDICATO
☐ ☐ NÃO CONHEÇO

25. PARTICIPA/PARTICIPOU DE EVENTOS/ATIVIDADES PROMOVIDAS PELAS ENTIDADES ORGANIZATIVAS DA CATEGORIA (ENESSO, ABEPSS, CFESS, CRESS, SINDICATO)

- ☐ SIM
☐ NÃO

26. QUAIS ATIVIDADES VOCÊ PARTICIPA?

CURSOS
 PALESTRAS
 SEMINÁRIOS
 ASSEMBLÉIAS
 OFICINAS

- ☐ CONGRESSOS
☐ NENHUMA
☐ Outro: _____

27. DE FORMA GERAL QUEM PROMOVE AS ATIVIDADES DE QUE VOCÊ TEM PARTICIPADO?

- ☐ SUA INSTITUIÇÃO
☐ Outro: _____

28. A SUA INSTITUIÇÃO EXIGE EDUCAÇÃO PERMANENTE?

- SIM
☐ NÃO
☐

29. NA SUA OPINIÃO VOCÊ CONSIDERA QUE AS ATIVIDADES QUE PARTICIPA CONTRIBUÍRAM/CONTRIBUEM PARA O SEU APRIMORAMENTO PROFISSIONAL E PARA ATENDER AS EXIGÊNCIAS POSTAS PELO TRABALHO? COMENTE A RESPEITO. SE DESEJAR CITE UM EXEMPLO.

EIXO 4: EDUCAÇÃO PERMANENTE

30. VOCÊ JÁ OUVIU FALAR SOBRE EDUCAÇÃO PERMANENTE?

- SIM
 NÃO

31. O QUE VOCÊ ENTENDE POR EDUCAÇÃO PERMANENTE?

32. VOCÊ CONHECE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DO CONJUNTO CFESS/CRESS?

SIM NÃO

33. PARTICIPOU DE PROCESSOS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE NOS ÚLTIMOS 2 ANOS?

SIM NÃO

34. NA SUA OPINIÃO, QUAL A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PERMANENTE PARA O TRABALHO?

35. A INSTITUIÇÃO QUE VOCÊ ATUA POSSIBILITA CONDIÇÕES PARA A SUA EDUCAÇÃO PERMANENTE? (POR EXEMPLO: LIBERAÇÃO PARA ESPECIALIZAÇÃO/MESTRADO/DOCTORADO; PARTICIPAÇÃO EM CONGRESSOS/ATIVIDADES DA CATEGORIA; CURSOS DE FORMAÇÃO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO; CURSOS DE CAPACITAÇÃO)?

SIM NÃO

36. CASO A RESPOSTA SEJA SIM, QUAIS AS CONDIÇÕES?

37. A INSTITUIÇÃO QUE VOCÊ ATUA PROMOVE POLÍTICAS E/OU PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE?

- ☐ SIM
☐ NÃO

38. CASO A RESPOSTA ACIMA SEJA SIM, ESPECIFIQUE QUAIS POLÍTICAS E/OU PROPOSTAS QUE A INSTITUIÇÃO PROMOVE.

39. VOCÊ FAZ ALGUMA RELAÇÃO ENTRE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO E EDUCAÇÃO PERMANENTE?

- SIM
NÃO

40. CASO A RESPOSTA ACIMA SEJA SIM, DISCORRA SOBRE.

41. QUANTO AO TRABALHO QUE REALIZA ATUALMENTE SÃO (OU FORAM) REQUISITADOS CONHECIMENTOS QUE CONSIDERA NÃO POSSUIR?

- ☐ SIM
☐ NÃO

42. COMO FAZ (OU FEZ) PARA ADQUIRIR ESSES CONHECIMENTOS?

43. VOCÊ SENTE NECESSIDADE DE BUSCAR, APROFUNDAR, DISCUTIR NOVAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS, TEÓRICAS, OPERATIVAS? QUAIS? PORQUE?

44. VOCÊ COSTUMA ACOMPANHAR AS AGENDAS POLÍTICAS E AS ORIENTAÇÕES DE LEITURAS PROPOSTAS PELAS ENTIDADES ORGANIZATIVAS DA CATEGORIA?

SIM NÃO

45. QUAIS LEITURAS?

46. VOCÊ ACOMPANHA AS DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO PERMANENTE REALIZADAS PELOS ÓRGÃOS DE REPRESENTAÇÃO DA CATEGORIA (CRESS, CFESS, ABEPSS)?

- ☐ SIM
☐ NÃO

47. NA SUA OPINIÃO, QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES QUE A EDUCAÇÃO

PERMANENTE OFERECE AO TRABALHO PROFISSIONAL DIANTE DAS DEMANDAS POSTAS NOS PROCESSOS DE TRABALHO?

48. NA SUA OPINIÃO A EDUCAÇÃO PERMANENTE PODE APRIMORAR E QUALIFICAR OS SERVIÇOS PRESTADOS A SEU PÚBLICO ALVO, ASSIM COMO O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DO SETOR EM QUE O SERVIÇO SOCIAL ATUA?

☐ SIM NÃO

☐

49. VOCÊ ENCONTRA DESAFIOS/ DIFICULDADES PARA ACESSAR/PARTICIPAR DE PROCESSOS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE?

☐ SIM NÃO

☐

50. CASO A RESPOSTA ACIMA SEJA SIM DISCORRA QUAIS OS DESAFIOS/DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA ACESSAR/PARTICIPAR DE PROCESSOS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE?

EIXO 6: CONJUNTURA

51. NA SUA OPINIÃO OS CORTES ORÇAMENTÁRIOS QUE AS UNIVERSIDADES VEM SOFRENDO NOS ÚLTIMOS TEMPOS IMPACTAM NO TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL? SE POSSÍVEL DISCORRA.

52. NA SUA OPINIÃO OS CORTES ORÇAMENTÁRIOS QUE AS UNIVERSIDADES VEM SOFRENDO NOS ÚLTIMOS TEMPOS IMPACTAM NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE? SE POSSÍVEL DISCORRA.

53. A UNIVERSIDADE QUE VOCÊ ESTÁ VINCULADA (O) TEM REALIZADO DISCUSSÕES SOBRE A ATUAL CONJUNTURA POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL?

SIM NÃO

54. VOCÊ CONHECE O PROGRAMA FUTURE-SE PROPOSTO PELO ATUAL GOVERNO?

☐ SIM

☐ NÃO

55. CASO A RESPOSTA ACIMA SEJA SIM, COMO VOCÊ CONHECEU O PROGRAMA FUTURE-SE?

Se nenhuma das alternativas contempla sua resposta, selecione a opção OUTRO para responder a questão.

PALESTRAS

DEBATES EM REUNIÕES NO SETOR DO TRABALHO

APRESENTAÇÃO E DEBATE REALIZADO PELA REITORIA DA UNIVERSIDADE

☐
☐

APRESENTAÇÃO E DEBATE REALIZADO PELO SINDICATO
NUNCA OUVIR FALAR SOBRE O FUTURE-SE

Outro: _____

56. OPINE SOBRE O PROGRAMA FUTURE-SE E OS SEUS IMPACTOS NA UNIVERSIDADE.

AS PRÓXIMAS QUESTÕES SÃO DIRECIONADAS PARA AS/OS ASSISTENTES SOCIAIS QUE ATUAM NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS.

57. VOCÊ CONHECE O DECRETO 9.991 DE 29 AGOSTO DE 2019 PROPOSTO PELO ATUAL GOVERNO?

SIM

NÃO

58. CASO A RESPOSTA ACIMA SEJA SIM, COMO VOCÊ CONHECEU O DECRETO 9.991 DE 29 AGOSTO DE 2019?

Se nenhuma das alternativas contempla sua resposta, selecione a opção OUTRO para responder a questão.

PALESTRAS

DEBATES EM REUNIÕES NO SETOR DO TRABALHO

APRESENTAÇÃO E DEBATE REALIZADO PELA REITORIA DA UNIVERSIDADE

APRESENTAÇÃO E DEBATE REALIZADO PELO SINDICATO

NUNCA OUVIR FALAR SOBRE O DECRETO 9.991

☐ Outro:

☐

59. NA SUA OPINIÃO QUAIS OS IMPACTOS DESSE DECRETO EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO PERMANENTE DOS SERVIDORES PÚBLICOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS?

60. VOCÊ PERCEBE ALGUMA REAÇÃO/MOBILIZAÇÃO DA CATEGORIA PROFISSIONAL FRENTE AO QUE VEM ACONTECENDO NA ATUAL CONJUNTURA?

☐ SIM

☐ NÃO

61. COMENTE SOBRE A QUESTÃO ACIMA.

APENDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada (o) participante,

Você está sendo convidada (o) como voluntária (o) a participar da pesquisa de mestrado intitulada **“EDUCAÇÃO PERMANENTE E SERVIÇO SOCIAL: interfaces da formação das/os assistentes sociais nas universidades federais e estaduais na Bahia.”** Este estudo tem como **objetivo geral:** analisar a concepção que as/os assistentes sociais que atuam nas Universidades Federais e Estaduais na Bahia elaboram acerca da educação permanente na contemporaneidade. **Objetivos específicos:** Entender a educação e seus desdobramentos como proposta de educação permanente; traçar o perfil socioeconômico e de formação das/os assistentes sociais; averiguar a existência de educação permanente dentre as/os assistentes sociais que trabalham na área da educação e os desafios para acessá-las; avaliar a concepção de educação permanente dos profissionais e quais contribuições a mesma oferece ao trabalho das/os assistentes sociais.

O motivo que nos leva a estudar a temática refere-se a **necessidade de refletir sobre a formação das/os assistentes sociais para a complexa tarefa de garantia e ampliação dos direitos sociais.** Por esse motivo esse estudo se torna relevante: **por buscar compreender qual a concepção de educação permanente dos/as assistentes sociais e como se configura na política de educação diante de uma conjuntura societária marcada por transformações com viés acrítico e neoliberais. É relevante por buscar conhecer as contribuições e seus limites na atual conjuntura, assim como observar se ela realmente está existindo. É uma proposta que vai na contramão da lógica de formação arregimentada pelo capital.**

Para a execução deste estudo, sua participação será registrada através da **aplicação um questionário online com perguntas fechadas e abertas, de modo que seja possível captar os elementos que constituirão respostas que alcancem os objetivos propostos na pesquisa.** Toda pesquisa com seres humanos acarreta riscos. O risco desta pesquisa é mínimo e o preenchimento deste questionário não oferece risco imediato, porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter à algum desconforto, evocar sentimentos ou lembranças desagradáveis ou levar à um leve cansaço após responder o questionário.

Os benefícios imediatos da pesquisa referem-se ao **fortalecimento da discussão já produzida sobre educação permanente, porém, tendo como principal foco aquela que é acessada ou disponibilizada aos profissionais que atuam na área da educação. Partimos do pressuposto que a educação permanente pode ser condição determinante da qualidade do trabalho profissional, principalmente sendo a educação considerada instrumento para mudanças e transformações em uma sociedade.**

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida (o) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar pela pesquisadora. A pesquisa estará à sua disposição quando finalizada. A análise dos dados contará com nomes fictícios, resguardando sua identidade. As informações fornecidas serão exclusivamente utilizadas para fins de produção de conhecimento. Os resultados do estudo serão divulgados em congressos, produções científicas e/ou publicações em âmbito nacional e internacional. **Você não será identificada/o em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.** A pesquisa assegura o sigilo e o anonimato das respostas.

Este termo de consentimento encontra-se assinado, através da assinatura digital da pesquisadora e será enviado junto com o questionário online. Este termo resguarda tudo que já

foi exposto, garantindo a legitimidade ética da pesquisadora diante das informações concedidas. Ressalta-se que toda a execução da pesquisa está em consonância com resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Ingrid Barbosa Silva, no telefone: (71) 991817766, ou no seguinte endereço eletrônico: ingrid.ibs@outlook.com.

Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, no telefone: Fone (79) 3194-7208 - Email: cephu@ufs.br.

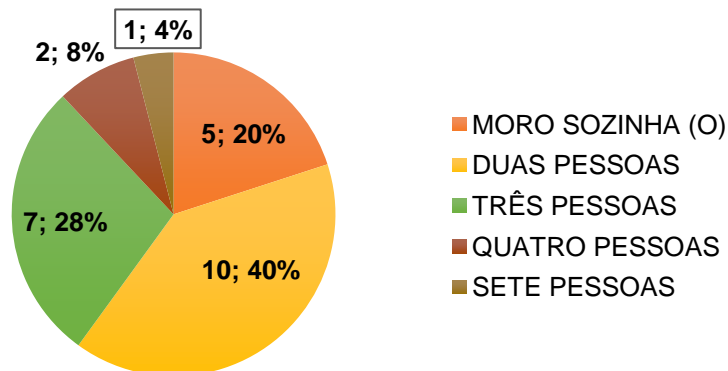


Assinatura da pesquisadora

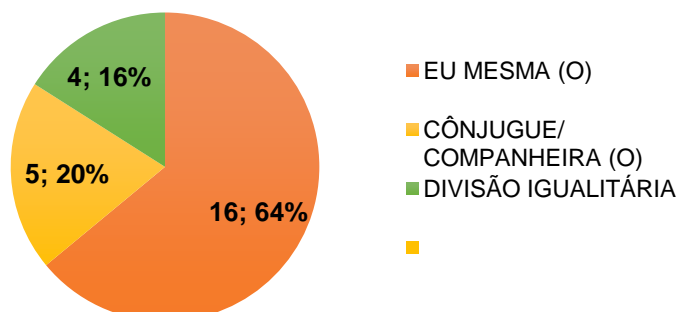
APÊNDICE 4

EIXO 2: PERFIL SOCIOECONÔMICO

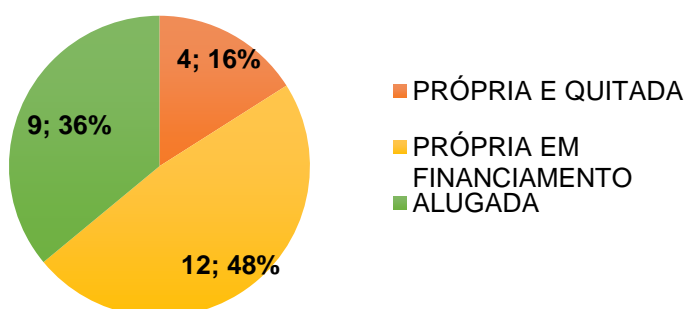
QUANTIDADE DE PESSOAS QUE COMPÕE O GRUPO FAMILIAR:



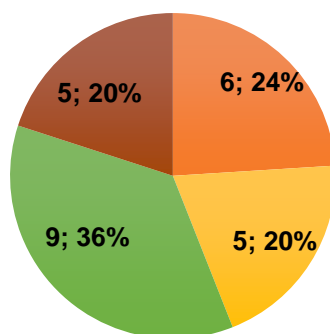
PRINCIPAL MANTENEDOR (A) DO GRUPO FAMILIAR (PESSOA QUE CONTRIBUI COM A MAIOR PARTE DA RENDA):



SITUAÇÃO DA MORADIA DA FAMÍLIA

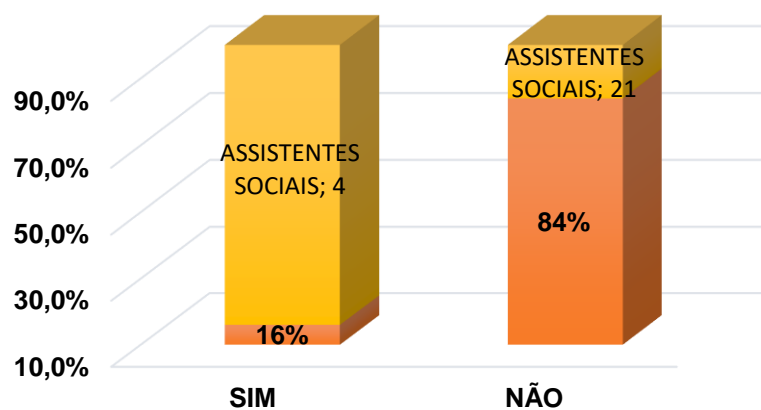


SITUAÇÃO DA MORADIA DA FAMÍLIA



- DE 3 A 5 SALÁRIOS MÍNIMOS (DE 2.994,00 A 4.990,00)
- DE 5 ATÉ 7 SALÁRIOS MÍNIMOS (DE 4.990,00 A 6.986,00)
- DE 7 ATÉ 9 SALÁRIOS MÍNIMOS (DE 6.986,00 A 8.982,00)
- ACIMA DE 10 SALÁRIOS MÍNIMOS

POSSUI OUTRA FONTE DE RENDA?



APÊNDICE 5
EIXO 5: CONJUTURA

NOME FICTÍCIO	NA SUA OPINIÃO OS CORTES ORÇAMENTÁRIOS QUE AS UNIVERSIDADES VÊM SOFRENDO NOS ÚLTIMOS TEMPOS IMPACTAM NO TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL? SE POSSÍVEL DISCORRA
Ab	Sim. Especialmente por que hoje em sua maioria os assistentes sociais trabalham na execução dos programas de permanência estudantil.
Baiana	Os cortes orçamentários impactam em toda organização, afetando a oferta das políticas sociais para o segmento discente e servidores públicos
Lua	Sim, os cortes orçamentários que as universidades vem sofrendo impactam no trabalho da/o assistente social na medida em que prejudicam o funcionamento da universidade como um todo, precarizando ainda mais as condições de trabalho desses profissionais e impõem mais limites as repostas profissionais as demandas da população usuária.
Julia	Demasiadamente. O serviço social é uma profissão que há décadas luta pela reconceituação das suas ações que durante um longo tempo foram realizadas com viés tradicionalistas e assistencialistas. Para que haja transformação das práticas, a educação permanente se apresenta como uma estratégia para a mudança do processo de trabalho do serviço social, já que se utiliza do movimento de ação-reflexão-ação. E sem Orçamento, já sabemos que dificilmente as Universidades vão conseguir se manterem fortes e aprimorarem suas estratégias de Educação Permanente.
Lis	Sim. Afeta diretamente os investimentos em capacitação dos profissionais e a capacidade de respostas aos usuários.
Ana	Sim! Os cortes orçamentários impactam a qualidade da educação pública e gratuita assim como a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social e tem demandado respostas profissionais que muitas vezes ficam limitadas devido o orçamento.
Monique Nunes	Diretamente, sem sombra de dúvidas.
Gabriel Barbosa	Impacta sim. Desde os cortes de 2009 a 2012 e 2015 a 2018, o trabalho do/a assistente social tem encontrado dificuldades, principalmente na assistência estudantil.
Maria 1⁴⁶	Sim. Quanto menos políticas sociais, menos espaços de atuação para o profissional.
Flor	Sim
Gpm	Sim. Há uma demanda crescente e reprimida que não é atendida.
Valéria	Sem dúvidas, porém outras questões podem acirrar essas dificuldades, a falta de mobilização da categoria na instituição, ou apoiadores contumaz dessa proposta de governo tem enfraquecido a luta, o movimento democrático e o compromisso com o PEP.

⁴⁶ Duas assistentes sociais escolheram o nome fictício Maria, assim, para diferenciá-las, optei por enumerar os respectivos nomes.

Aguerrida	Totalmente, pois somos nós somos responsáveis pelo planejamento, coordenação e execução dos programas sociais desenvolvidos para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Estamos cotidianamente no enfrentamento das expressões da questão social e dos desafios estabelecidos pela dinâmica da ordem política, econômica e social vigente, que refletem diretamente no acesso à política educacional, dificultando assim a permanência, conclusão de cursos e a qualidade da formação. Desse modo, creio, que uma das áreas que estão sendo mais atingidas com esse projeto de governo, é a Assistência Estudantil e as Políticas de Ações Afirmativas, tornando-as ainda mais seletivas e focalizadas. Digo isto por que a universidade na qual atuo, não lançou Edital de Concessão de Auxílio Estudantil no ano de 2019.
Dandara	Com certeza, pq o público discente sofrerá mais profundamente essa escassez, na proposição de ações e atividades direcionadas para eles.
Carolina de Jesus	Com certeza, impactam diretamente. As condições materiais e objetivas já são precária e estão cada vez mais se agravando
Aristóteles	Com toda certeza! Em termos de políticas sociais, nenhuma delas de movimento sem recursos orçamentários. A atuação profissional não se limita a tal, mas impacto sobremaneira na dinâmica do processo de trabalho. No caso em particular, o "carro chefe" são benefícios da assistência estudantil e, assim, seu acesso se dá mediante processos seletivos. Cortes orçamentários significa, de forma escandalosa, que os estudos socioeconômico terão como horizonte um perfil radicalmente seletivista e focalista.
Rosa	Sim. Com tais cortes, a política de assistência e permanência estudantil está continuamente ameaçada.
Adriano Cristiano	Sim. O centro aqui é bastante humilde e sem recursos a evasão vai tender a aumentar de maneira exponencial além de gerar conflitos como já acontece.
Danda	Sim, claro. Orçamento, interferência nas ações, etc.
Elsa Soares	Sim. Menor recurso significa menor número de pessoas atendidas.
Isabel angelim	Sim, pois restringe o acesso às políticas de assistência estudantil, resultando na evasão de estudantes de origem popular das IFES, deixando o sentimento de incapacidade nos/as assistentes sociais
Maria 2	Sim
Bless⁴⁷	Sim, o contingenciamento de despesas nas universidades públicas tem dificultado o desenvolvimento de ações pelas profissionais de Serviço Social, e também por outros profissionais que também compõem as equipes multi ou interdisciplinares. Além de refrear a possibilidade de concursos públicos para contratação de mais profissionais, tendo em vista o aumento do público estudantil nestas instituições.
Margarida	Sim, tanto na questão da pesquisa, quanto no trabalho do assistente social na assistência estudantil, como é meu caso.
Isa	Sim, não só para a área do Serviço Social, mas para todas as áreas. Com os cortes orçamentários que as Universidades têm sofrido, acarreta precarização da educação pública em todos os sentidos: estrutural, implementação de políticas públicas para manutenção de uma educação com qualidade e para atendimento a todos; promoção de políticas de valorização dos servidores, etc. Aproveito para destacar nesta pergunta, que não sou da área do Serviço Social, porém este questionário não permitiu ter uma opção "outros" para poder marcar.

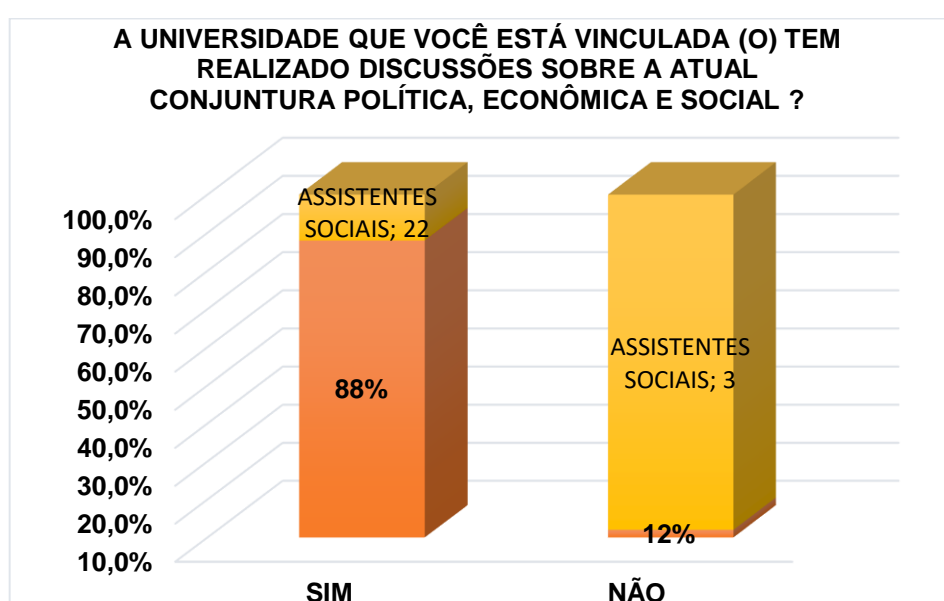
47 Sinalizei em rosa as respostas das profissionais lotada nas universidades estaduais no estado da Bahia.

TOTAL: 25

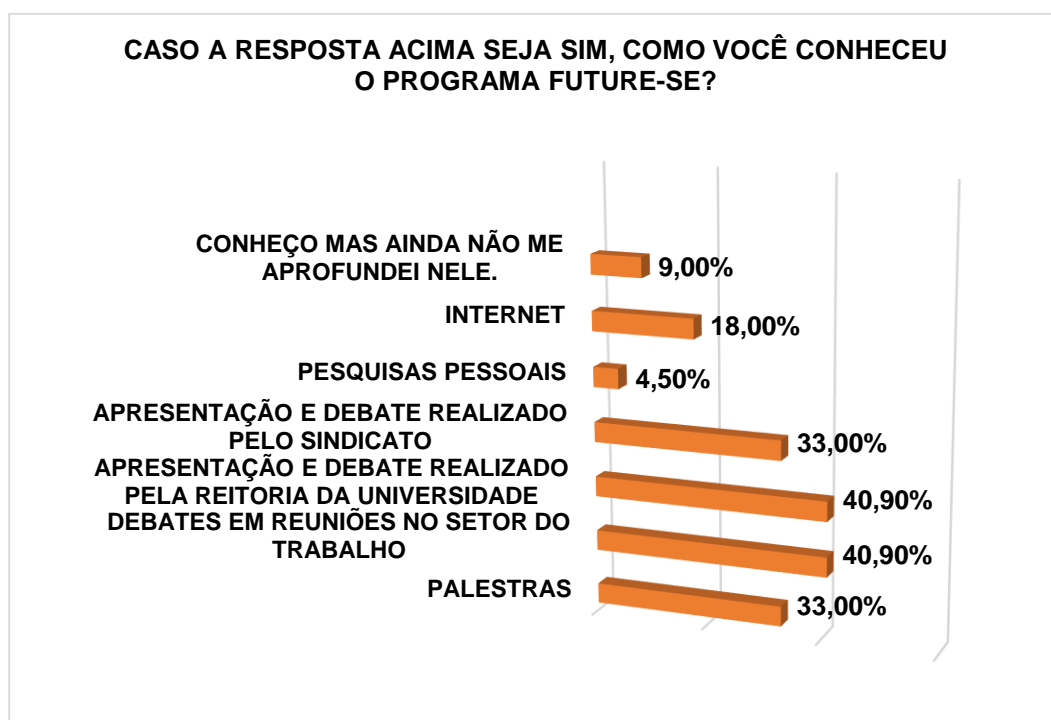
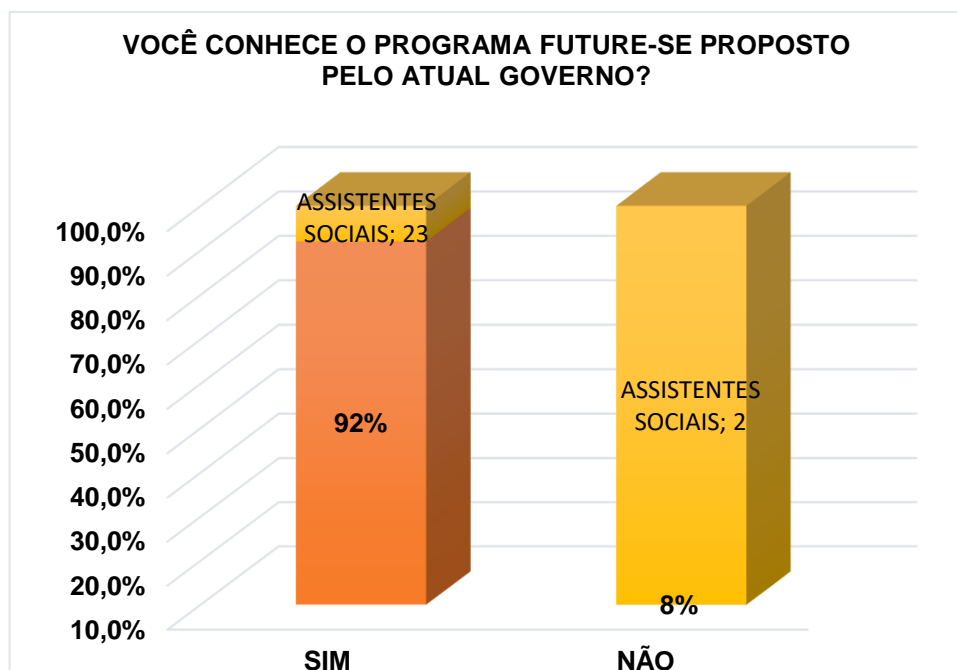
NOME FICTÍCIO	NA SUA OPINIÃO OS CORTES ORÇAMENTÁRIOS QUE AS UNIVERSIDADES VÊM SOFRENDO NOS ÚLTIMOS TEMPOS IMPACTAM NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE? SE POSSÍVEL DISCORRA
Ab	Sim.
Baiana	Sim, pois afetam a oferta e liberação de recursos para participação em atividades de capacitação.
Lua	Sim, com a contenção e redução de oferta de ações de desenvolvimento de pessoal.
Julia	Sim, pois reduz também recursos para capacitação.
Lis	Total. Se já existiam inúmeras dificuldades para o investimento em Educação Permanente com cortes orçamentários o impacto para as Propostas e Políticas de Educação Permanente nas Universidades serão e já têm vivenciado os primeiros impactos negativos a partir das restrições para investir em capacitação e qualificação dos servidores.
Ana	Sim. Limita as verbas para as ações desse eixo reduzindo as possibilidades de buscar tais oportunidades.
Monique Nunes	Sim. A instituição na qual trabalho suspendeu os recursos financeiros destinados a concessão de diárias e passagens e/ou pagamento de inscrições, em atividades de capacitação profissional realizadas pelos servidores.
Gabriel Barbosa	Quando há corte de verbas, todos os serviços são afetados, direta ou indiretamente.
Maria 1⁴⁸	Sim. Diretamente.
Flor	A partir do momento em que passarem a ser cobrados vai impactar negativamente na formação de pessoal técnico
Gpm	Sim, conforme já foi respondido anteriormente sobre o decreto 9.991e as condições econômicas precárias, o setor pessoal deixa de ter prioridade, com isso, a ausência dos espaços de construção para novas ideias promovem o alienamento proposital dos servidores, mantendo-os defasados no serviço público, podendo criar a ideia de obsoletos ou desnecessário. A reflexão é muito mais ampla nesse processo, não cabe apenas inferir sobre os pontos positivos ou negativos da proposta.
Valéria	Certamente, pois as universidades terão que reduzir gastos e consequentemente dificultarão a saída de profissionais para processos de qualificação e capacitação. Tudo isso rebate diretamente no nosso Plano de Carreira - PCCTAE.
Aguerrida	Sim. pq não poderá financiar remuneração para os facilitadores dos cursos e capacitações e não disporar de recursos para custear passagem se curso for fora da Cidade/Estado
Dandara	Sim, já sofremos com esses rebatimentos. Não sei se as atividades, cursos que costumam ser ofertados ocorrerão no próximo ano
Carolina de	Com toda certeza! Os cortes orçamentários não atingem apenas o público alvo. Projeções de

⁴⁸ Duas assistentes sociais escolheram o nome fictício Maria, assim, para diferenciá-las, optei por enumerar os respectivos nomes.

Jesus	curso, capacitações, especializações, licenças para capacitação etc. já tem dado sinal de restrições de acesso. Tem-se tendido a centralizar os pleitos no nível dos Ministérios e, por conseguinte, restringir as liberações de profissionais o que sempre ficou a cargo da autonomia universitária.
Aristóteles	Sim. Na liberação de financiamento de curso e também para ajuda de custo (diárias e passagens) aos servidores que solicitam tal formação.
Rosa	Neste caso não pois, minha capacitação é em sua grande maioria por conta própria, talvez sofra impactos psicológicos.
Adriano Cristiano	Até o momento não percebi.
Danda	Sim, porém, cabe salientar, que o momento atual tem motivado inúmeros debates sobre políticas públicas, fazendo-nos refletir sobre o recente processo de inclusão social pela via do consumo e seus limites para a construção de uma nova ordem societária.
Elsa Soares	Sim, pois provoca a diminuição da oferta de curso de capacitação, por exemplo
Isabel angelim	Sim
Maria 2	Sim
Bless⁴⁹	Relativamente, sim. Quando há uma diminuição na verba destinada a investimento nessa área.
Margarida	Sim, menos verbas, menos pesquisa, menos condições de investir em educação permanente
Isa	Sim.
TOTAL: 25	



49 Sinalizei em rosa as respostas das profissionais lotada nas universidades estaduais no estado da Bahia.



NOME FICTÍCIO	OPINE SOBRE O PROGRAMA FUTURE-SE E OS SEUS IMPACTOS NA UNIVERSIDADE
Ab	ND
Baiana	Nossa universidade não aderiu ao Future-se imposto pelo atual governo

Lua	O programa Future-se pretende privatizar a gestão das universidades públicas, demonstrando desconhecimento sobre o funcionamento das universidades e suas contribuições para a sociedade, permitindo inclusive a venda de propriedades dessas instituições. Dessa forma, considero que seja uma proposta de desmonte do ensino público de qualidade, na contramão da sua democratização, ao definir a meritocracia como parâmetro, reforçando a instituição da educação como mercadoria e favorecendo o ensino privado.
Julia	Tragédia para as Universidades, perda da autonomia e lógica mercantil prevalecendo.
Lis	Devastador, muito prejudicial.
Ana	O Future-se representa um desmonte das Universidades e do ensino superior público, gratuito e de qualidade. Torna a Universidade um espaço destina aos privilegiados da classe média alta, colocando a margem da educação superior a grande maioria da população brasileira, preta e pobre. Bem como, tirando das universidades seu caráter político e formativo que contribui para a formação de uma sociedade politizada e o desenvolvimento da cidadania.
Monique Nunes	Desmonte e sucateamento
Gabriel Barbosa	Não o conheço a fundo, não poderia discorrer sem propriedade.
Maria 1⁵⁰	Retrocesso e processo de desmonte à educação pública de qualidade.
Flor	Descompromisso crescente com o financiamento público do ensino superior; Mercantilização da educação; Ataque a autonomia universitária; Fragilização e precarização de vínculos trabalhistas; dentre outros.
Gpm	Em nenhum momento o FUTURE-SE se referente ao corpo técnico das universidades o que sugere ser um processo lento e gradual de terceirização dos funcionários
Valéria	O Programa Futura-se é mais uma proposta neoliberal com a ideia de privatização do espaço público, nesse caso, as Universidades. Com a perda desse espaço temos o enxugamento das áreas de trabalho, precarização dos serviços e dos contratos de trabalho, perda da autonomia universitária, entre outros. O objetivo principal se torna o lucro e o direito à educação deixa de ser subjetivo para virar consumo. É uma ordem perversa do capital que atinge toda a sociedade, inclusive a classe mais pauperizada que tem ganhado fôlego nos últimos anos no ingresso as Universidade públicas com o apoio de programas inclusivos que podem se tornar mais seletivos e escassos.
Aguerrida	O Future-se pretende transformar a universidade (um bem coletivo) em investimento lucrativo de um grupo específico, além de privilegiar áreas de formação da força de trabalho exigido pelo mercado, retirando a produção do conhecimento crítico e independente. E um dos pontos mais graves, na minha opinião, inclusive preciso me aprofundar mais sobre essa discussão, é o gerenciamento dessas IFES por Organizações Sociais, ameaçando a autonomia universitária, conforme prevista constitucionalmente.
Dandara	É um retrocesso a todo o processo de expansão realizado pelo Reuni, nos últimos anos, inclusive que possibilitou que na minha universidade fosse aberto o curso de Serviço social
Carolina de Jesus	Esse programa representa o desmonte da Universidade Pública, vai contra tudo o que defendemos. A educação não é mercadoria, precisamos continuar defendendo a universidade pública e de

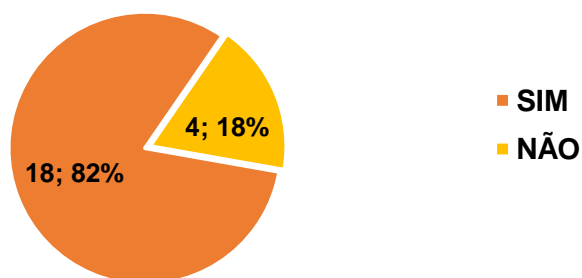
⁵⁰ Duas assistentes sociais escolheram o nome fictício Maria, assim, para diferenciá-las, optei por enumerar os respectivos nomes.

	qualidade para resistir a esses ataques.
Aristóteles	Tenho pouca propriedade para falar sobre o future-se. Em linhas gerais e de senso comum parece se dirigir a tentativa de ferir de morte a autonomia universitária.
Rosa	Desestruturação do ensino superior público; um retrocesso para a democratização do acesso e caminho para a privatização e desmonte da autonomia universitária.
Adriano Cristiano	É um programa cujo principal objetivo é agradar ao mercado e melhorar a economia. Jamais existe preocupação com a praga chamada "questão social". Minha opinião resumida é que a universidade deixará de promover pesquisas do tipo "reduzir a pobreza", "combater impactos da seca no nordeste" para agradar grandes grupos empresariais com novas tecnologias e novos produtos lucrativos além de muitas vezes utilizar a máquina pública para fins privados sem garantia nenhuma de retorno.
Danda	Não fizemos adesão.
Elsa Soares	Em algumas poucas palavras: descaracterização, privatização e precarização.
Isabel angelim	O Future-se é uma estratégia de privatização das IFES, no final das contas.
Maria 2	O programa Future-se contribui para o processo de privatização das Universidades e, conseqüentemente, mercantilização da educação. A ideia de uma "Parceria público privada" com fins de garantia de financiamento para as realizações de atividades, coloca em cheque a autonomia universitária, bem como papel social da Universidade. Além disso, aprofunda a priorização do eixo da pesquisa em detrimento do ensino e da extensão. No que tange aos docentes, prevê-se um aumento da produtividade a partir de um estímulo à incentivos - que aprofundam o processo de disputa interna - podendo gerar, além da má qualidade do ensino, pesquisa e extensão, um processo de adoecimento e reprodução de violências absurdo. No que tange aos Técnicos administrativos, ao basicamente nem aparecerem no Programa, evidencia-se a intenção de ampliação no processo de terceirização das Universidades, bem como o sucateamento das carreiras dos que já se encontram concursados. Referente aos estudantes, esses serão os mais prejudicados, uma vez que a lógica do Future-se é mercadológica, pautada na meritocracia, sem garantia de bolsas para permanência estudantil, retomando, portanto, a lógica de uma universidade "pública" elitista, e, conseqüentemente, branca.
Bless⁵¹	Trata-se de uma forma de precarizar mais ainda a educação pública. Tratando-se de um mecanismo para privatizar a educação, fazer com que as Instituições públicas percam a autonomia acadêmica e financeira, uma vez que os contratos de trabalho ou para pesquisas passariam a ser fechados por meio de Organizações Sociais.
Margarida	Como conheço de forma restrita, ainda não me sinto em condições de opinar tão aprofundadamente. Mas, a partir de leituras superficiais sobre o assunto, acredito que é uma forma de desresponsabilizar o Estado de uma das políticas mais estruturais de qualquer país: a Educação.
Isa	É um verdadeiro sucateamento, significa o risco de não termos universidade pública.
TOTAL: 25	

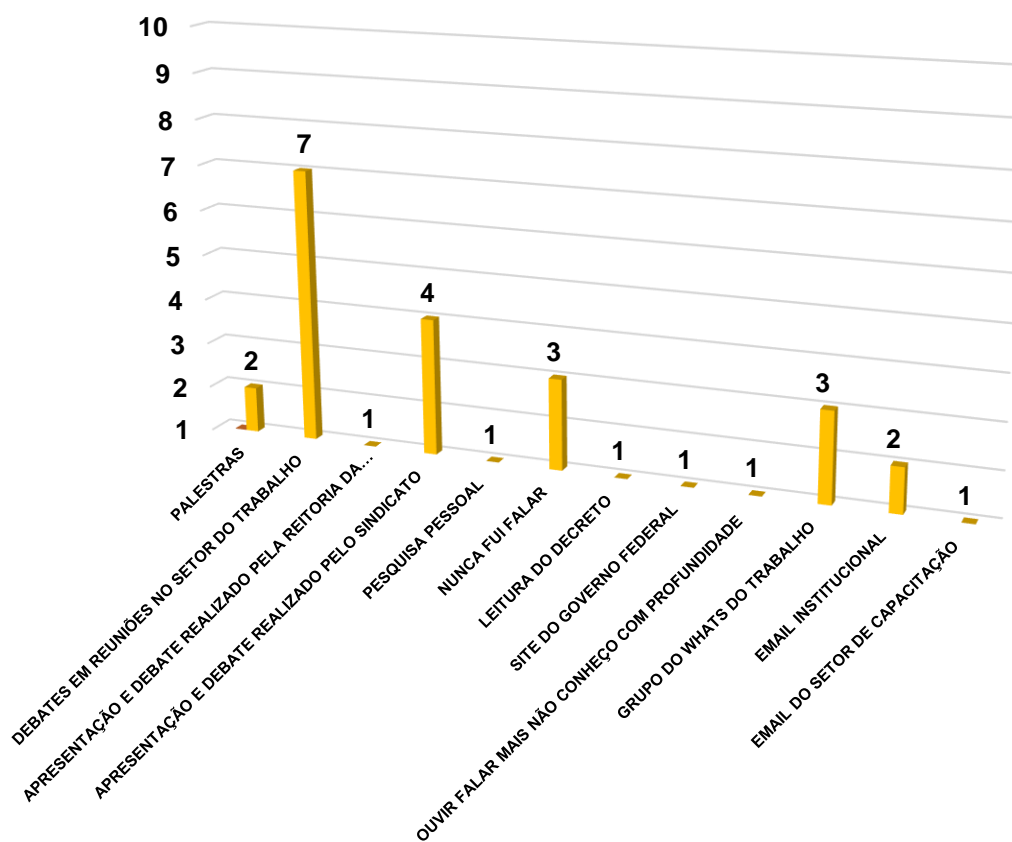
51 Sinalizei em rosa as respostas das profissionais lotada nas universidades estaduais no estado da Bahia.

AS PRÓXIMAS QUESTÕES SÃO DIRECIONADAS PARA AS/OS ASSISTENTES SOCIAIS QUE ATUAM NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

VOCÊ CONHECE O DECRETO 9.991 DE 29 AGOSTO DE 2019 PROPOSTO PELO ATUAL GOVERNO?



CASO A RESPOSTA ACIMA SEJA SIM, COMO VOCÊ CONHECEU O PROGRAMA FUTURE-SE?

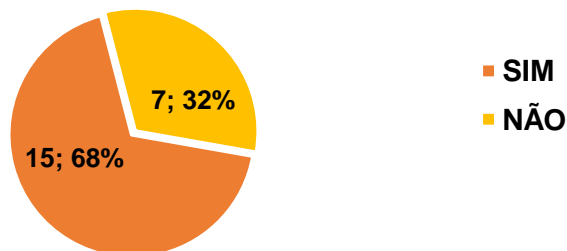


NOME FICTÍCIO	NA SUA OPINIÃO QUAIS OS IMPACTOS DESSE DECRETO EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO PERMANENTE DOS SERVIDORES PÚBLICOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS?
Ab	Aqui na UF já estamos sentindo diretamente o impacto desse decreto, atualmente está suspenso até a edição das novas normas alinhadas com as diretrizes PNPD todas as ações de capacitação não autorizadas, todas as licenças para capacitação cujas portarias ainda não foram publicadas, os afastamentos para eventos de capacitação ou treinamento e os afastamentos para qualificação não publicados. De modo geral, este Plano restringe o acesso dos servidores a eventos de capacitação e qualificação profissional, ao tempo que centraliza a gestão de pessoas no SIPEC, dificultando ainda mais.
Baiana	Não tenho dúvidas sobre a perda de direitos que esse decreto irá causar, como exemplo, o afastamento de 90 dias para capacitação após cinco anos de exercício que será limitado à 2% dos servidores, podendo gerar um excedente interessado que terá seu direito não garantido por conta desse instrumento. Outros danos podem estar relacionados aos interesses conflitantes entre os TAEs e docentes referentes as capacitações, visto que, historicamente, os docentes estiveram prioridades nesse processo de formação.
Lua	Já está impactando, com certeza reduzirá as possibilidades para participação em atividades de capacitação. O setor responsável pela gestão de pessoas enviou um levantamento para a gente informar se pretende solicitar algum tipo de afastamento no próximo ano. Mas isso é muito complicado.
Julia	Ações de governo liberal cuja maior preocupação é reduzir gastos independente de suas consequências. O impacto maior é dificultar e até impedir a capacitação de servidores pois, educação incomoda pois trás visão de injustiças sociais sofridas.
Lis	Precarização da educação permanente dos servidores, inviabilidade para participação em cursos de mestrado e/ou doutorado. Dificuldade de liberação para participação em encontros/seminários/oficinas.
Ana	Centralização e racionalização de recursos públicos, reduzindo a autonomia dos órgãos de desenvolvimento de pessoas das universidades
Monique Nunes	Limita muito o desenvolvimento dos servidores públicos, especialmente no âmbito da educação permanente, dentre outros.
Gabriel Barbosa	Desmotivação para busca da educação permanente e desrespeito à carreira pública.
Maria 1⁵²	Cria dificuldades e pode comprometer o processo de capacitação dos trabalhadores.
Flor	Limitar e burocratizar as possibilidades de capacitação para servidores/ras.
Gpm	Restringe fortemente a possibilidade de afastamento para capacitação.
Valéria	Desestimulam os servidores a participarem de espaços de qualificação.
Aguerrida	Possivelmente esse decreto vai impactar negativamente a capacitação.
Dandara	Vai dificultar a liberação de servidores para capacitação externa.

⁵² Duas assistentes sociais escolheram o nome fictício Maria, assim, para diferenciá-las, optei por enumerar os respectivos nomes.

Carolina de Jesus	Ainda é cedo para se saber dos impactos, positivos ou negativos.
Aristóteles	É claramente uma medida de desencentivo à formação continuada.
Rosa	Grande impacto, pois as novas regras são restritivas.
Adriano Cristiano	Tentativa de controle.
Danda	Não conheço ainda.
Elsa Soares	Não sei opinar.
Isabel angelim	Não se aplica.
Maria 2	Uma tragédia.
TOTAL: 22	

VOCÊ PERCEBE ALGUMA REAÇÃO/MOBILIZAÇÃO DA CATEGORIA PROFISSIONAL FRENTE AO QUE VEM ACONTECENDO NA ATUAL CONJUNTURA?



NOME FICTÍCIO	COMENTE SOBRE A QUESTÃO ACIMA
Ab	O conjunto CFESS-CRESS vem participando ativamente do processo de denuncia acerca dos retrocessos que vem sendo implementados na atual conjuntura, bem como tem convocado a categoria a participar de atos contra tais retrocessos: atos coletivos, junto aos/às trabalhadoras e aos seus filhos. Participamos do Ele não, do 8M, da luta contra a reforma da previdência, contra os corte na educação, contra o genocídio da juventude negra, dentre tantas outras lutas que continuamos construindo e fortalecendo. Importa destacar que apesar de estarmos na luta contra os retrocessos, parte da categoria tem construído espaços de conservadorismo e apoio a um projeto racista, lgbtfóbico, machista, elitista, dentre tantos outros absurdos. Isso não deixa de ser uma reação também, mas é evidente que essas reações vão na contramão do que propomos e defendemos enquanto profissão. Assim como o projeto de sociedade encontra-se em constante

	disputa, o projeto do Serviço Social também está e as reações da categoria correspondem a tais disputas.
Baiana	Há uma tentativa de mobilização por parte das nossas Entidades Representativas, mas penso que a maioria das/dos profissionais estão "desanimados" e sem acreditar nessa luta. Precisamos reascender essa chama, irmos às ruas e nos unirmos à outros movimentos sociais em defesa não só de uma Educação Pública, de qualidade, laica, presencial e socialmente referenciada, mas, sobretudo, lutarmos pelas política de seguridade social que está sendo desmontada nesse des(governo) que penaliza a classe trabalhadora. Vale ressaltar, da vitória recente pela derrubada do veto 37/2019 que garante a inserção dos assistentes sociais e psicólogos na educação básica. Isso só ratifica que toda luta articulada vale a pena! Vamos juntos e de mãos dadas!
Lua	Percebo que existe grande indignação da categoria, mas pouca mobilização e reação. O ataque dirigido aos direitos sociais é tão nefasto, perverso e agressivo, que causou catatonia na classe trabalhadora. E quando conseguimos mobilização para esboçar alguma reação aos ataques, utilizamos as greves. No entanto, essa estratégia de luta não está surtindo efeito, porque nesse tipo de governo que está aí não existe espaço para diálogo. Desse modo, penso que precisamos avançar. Nesse contexto sociopolítico, atual, adverso e cruel teremos e devemos que reinventar formas de lutar e resistir.
Julia	Ao se tratar de redução de direitos, a categoria representativa do Serviço Social tem se movimentado, tal qual aconteceu com a derrubada do veto presidencial que previa a inserção de assistentes sociais e psicólogos em escolas públicas. Todavia, a nível de categoria daqueles que atuam nas Universidades (não necessariamente a partir das entidades) não percebo (não é de meu conhecimento, pelo menos) haver qualquer reação a conjuntura política nacional e como isso poderá incidir sobre o percurso profissional.
Lis	Percebo muita ação sem aprofundamento e conhecimento real sobre a atual conjuntura. Tem muito coração e pouca razão. Tem muito partidarismo e pouco engajamento no conhecimento real da real situação do país. Tem muito mais preocupação em bandeiras político-ideológicas do que o que realmente o Brasil necessita.
Ana	Há mobilização da categoria nas manifestações, posicionado-se contrária as medidas adotadas pelo atual governo que privilegia os interesses do mercado em detrimento aos direitos sociais da população, bem como na defesa dos direitos de grupos discriminados.
Monique Nunes	Estamos insatisfeitas com as medidas, existe mobilização nas redes sociais mas não vejo ações efetivas para impedir as medidas nefastas desse desgoverno. Estou sempre buscando participar das atividades para contribuir, mas sei que preciso fazer mais.
Gabriel Barbosa	Sim, mas lamentavelmente ainda insuficiente, pois estamos num cenário bem atípico e ainda precisamos encontrar a melhor forma de se contrapor a onda conservadora que se apresenta na atual conjuntura.
Maria 1⁵³	Acompanho a mobilização por redes sociais de instâncias maiores: conjunto CFESS/CRESS. No entanto, sinto falta da mobilização regional/local para discussões, formação e articulação de atividades.
Flor	Creio que a categoria ainda não tenha refletido sobre o impacto que esse decreto gera no processo de capacitação e consequentemente de qualificação e crescimento financeiro dos servidores
Gpm	Conjunto CFESS/CRESS e outras categorias profissionais, colocam-se contrário a redução do

⁵³ Duas assistentes sociais escolheram o nome fictício Maria, assim, para diferenciá-las, optei por enumerar os respectivos nomes.

	Estado e de sua atuação no enfrentamento das questões e desigualdade social no país.
Valéria	O cenário político é adverso, mas a categoria tem que manter sua posição ético-política diante do avanço do conservadorismo na sociedade como um todo e dentro da profissão.
Aguerrida	Considero que as ações até então existentes são isoladas e por isso mesmo não oferecem impacto, deixando a sensação de que está tudo bem.
Dandara	O principal movimento atual é a inserção do Serviço Social e Psicologia nas escolas e os enfrentamentos contra o racismo.
Carolina de Jesus	Algumas ações frágeis e sempre cobrando dos sindicatos e muitos servidores não fazem a sua parte.
Aristóteles	Falta maior conhecimento das pessoas acerca das questões relativas à sua vida profissional.
Rosa	Não veja uma mobilização política e de enfrentamento frente a condição posta pelo governo.
Adriano Cristiano	Inércia por parte de uma grande maioria dos trabalhadores das Universidade.
Danda	Existe reação, não com força necessária para, mas existe.
Elsa Soares	Existe uma apatia geral para mobilização.
Isabel angelim	Apatia geral.
Maria 2	-
TOTAL: 22	

ANEXO 1 – UNIVERSIDADES PÚBLICAS NA REGIÃO NORDESTE

ESTADO	UNIVERSIDADE	NATUREZA
ALAGOAS	UFAL	Federal
	UNEA	Estadual
	UNCISAL	Estadual
BAHIA	UFBA	Federal
	UFSB	Federal
	UFRB	Federal
	UFOB	Federal
	UNEB	Estadual
	UEFS	Estadual
	UESB	Estadual
	UESC	Estadual
	UNIVASF	Federal
	UNILAB	Federal
CEARÁ	UFC	Federal
	UFCA	Federal
	UECE	Estadual
	UVA	Estadual
	URCA	Estadual
	UNILAB	Federal
MARANHÃO	UFMA	Federal
	UEMA	Estadual
	UEMASUL	Estadual

PARAÍBA	UFPB	Federal
	UFCG	Federal
	UEPB	Estadual
PERNAMBUCO	UFRPE	Federal
	UFPE	Federal
	UPE	Estadual
PIAUÍ	UESPI	Estadual
	UFPI	Federal
RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	Federal
	UFERSA	Federal
	UERN	Estadual
SERGIPE	UFS	Federal
TOTAL: 33 universidades		

FONTE: (FÉRRIZ; BARBOSA, 2019, p. 46-47)